

Hacia una verdadera digitalización en educación secundaria: la filología digital

Lindín, Carles

Universitat de Barcelona, carles.lindin@ub.edu

RESUMEN

La asignatura de lengua y literatura resulta idónea para tratar las competencias digitales, en tanto que espacios/entornos comunicativos. Así mismo, la disciplina lingüística y literaria se ha ampliado a realidades y estrategias de análisis digitales, de las cuales trata a la disciplina “filología digital”.

Analizamos el contenido de una muestra opinática de libros de texto digitales de lengua y literatura catalana en secundaria para conocer si se utiliza la tecnología para trabajar tanto las competencias curriculares (lingüísticas, literarias y digitales) como algunas no curriculares que proponemos.

En este sentido, exponemos las características de la disciplina “filología digital” y proponemos una aproximación competencial para su incorporación en secundaria (diferenciamos entre dimensiones y competencias).

Realizamos una investigación mixta, con una recogida de datos según el análisis de contenido y un posterior análisis descriptivo estadístico.

Entre los resultados destacan el uso poco intensivo de la tecnología para la adquisición de competencias.

PALABRAS CLAVE

Filología digital, educación, lengua, literatura, competencia digital.

ABSTRACT

The language and literature subject is ideal for working on digital skills, as communicative environments. The linguistic and literary discipline has been extended to realities and strategies of digital analysis, of which the “digital philology” discipline is treated.

We analyze the content of an intentional sampling of digital textbooks of catalan language and literature in secondary school to know if technology is used to work the curricular competencies (linguistic, literary and digital) and some non-curricular ones that we propose.

In this sense, we expose the characteristics of the “digital philology” discipline and propose a competence approach for its incorporation in secondary (we differentiate between dimensions and competences).

We conducted a mixed investigation, with data collection according to the content analysis and a subsequent statistical descriptive analysis.

The results show the little intensive use of technology for the acquisition of skills.

KEYWORDS

Digital philology, education, language, literature, digital competence.

Introducción

Hemos pasado de una educación focalizada en la adquisición de conocimientos a un sistema educativo que prioriza la adquisición de competencias.

Lemke (1998) diferenciaba entre el paradigma del aprendizaje curricular y el paradigma del aprendizaje interactivo. En el primero, alguien decide qué aprender y cuando, mientras que en el segundo, cada uno debe establecerse objetivos e intereses de aprendizaje. Plantearse

preguntas de investigación y planes/acciones/estrategias para alcanzarlos. El primero es definitorio de una sociedad analógica y el segundo, de una sociedad digital.

En la formación escolar en la sociedad digital, se deberían adquirir una serie de competencias que permitieran tender hacia el paradigma interactivo: esto significa adquirir las que habilitan al estudiante a tener criterio y actuar en la sociedad digital en uso de las herramientas, los entornos y las lógicas de pensamiento y acción propias de lo digital, a la vez que se adquieren competencias sobre materias concretas. Por lo tanto, habilitarlo para la esfera pública-colectiva analógica y digital.

Por lo tanto, formar a los estudiantes para que puedan convertirse en residentes digitales (White, David S.; Le Cornu, 2011) y sean hábiles en la construcción de su identidad analógica y digital, sabiendo que las competencias (públicas, siguiendo el esquema anterior) los convertirán en verdaderas personas libres, críticas y aptos para la realización personal. En la misma línea que en la época analógica entendíamos que era necesaria la alfabetización para la construcción de sociedades formadas por individuos libres, ahora hay que añadir la alfabetización digital.

La preeminencia de los contenidos se ha trasladado a las competencias, aunque hasta los años 90 el discurso de las competencias se limitaba al ámbito de la formación profesional, laboral y ocupacional. De forma gradual se ha incorporado a los diferentes ámbitos curriculares hasta ser una realidad omnipresente en la formación obligatoria, sobre la que realizamos la búsqueda (Coll, 2007).

Es importante no relacionar la competencia con la realización puramente instrumental. Hay que interpretarla como una capacidad de actuar para desarrollar necesidades individuales y colectivas, utilizando al mismo tiempo diversas capacidades (habilidades cognitivas, prácticas, emocionales ...).

En este sentido, desde el Parlamento Europeo se definen las competencias clave para el aprendizaje permanente como “la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (2006/962/CE) (Europa, 2006), que se concretan en ocho competencias claves, entre las que destacan tres:

1. Comunicación en lengua materna
4. Competencia digital
8. Conciencia y expresión culturales

Nos encontramos en un contexto en que los currículos se han transformado hacia las competencias y entre las competencias clave (de ámbito europeo) señalan dos directamente relacionadas con la asignatura de lengua (competencia clave 1) y literatura (competencia clave 8). La competencia digital (4), que es definida en relación con la capacidad de crear, buscar, compartir, comunicar y evaluar contenido, se podría relacionar con las competencias propias del ámbito lingüístico y literario (a la vez que digital).

Si acercamos la mirada a los estudios de secundaria, en la enseñanza/aprendizaje de lengua y literatura, se evidencia que hay que enseñar cosas diferentes, de manera diferente, con objetivos diferentes. Tradicionalmente, ha sido una materia poco permeable a la entrada de la tecnología digital. Ahora bien, los actuales discentes deberán disponer de herramientas que les sirvan para ser individuos activos en un mundo tecnificado. Esto implica tanto capacidades laborales como de implicación social.

Ante esta realidad una asignatura como lengua y literatura es el espacio natural donde los jóvenes deberían adquirir las habilidades necesarias para comprender y producir mensajes, así como para analizarlos y discernir la veracidad e importancia.

Pensamos que se puede enseñar lengua y literatura con el uso de la tecnología. De hecho, se debería hacer. Pero, ¿cuál es la realidad? Para conocer la respuesta analizamos el uso de la tecnología para alcanzar las competencias curriculares (lingüísticas, literarias y digitales) y no curriculares (como la competencia filológica digital) en los libros de texto digitales.

Elegimos los libros de texto digitales porque se pueden interpretar como el verdadero currículo en el aula (García, 1999). Así mismo, trabajar con material digital podría promover en mayor medida la incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza/aprendizaje en comparación con lógica docente en torno al libro de texto.

De modo que analizamos el uso de la tecnología en los libros de texto digitales para evaluar en qué medida suma para la adquisición de competencias.

En paralelo, la tecnología se ha incorporado a todos los ámbitos de estudio. La filología no es una excepción; por esta razón emerge la filología digital. Para alcanzar la mejor formación en el ámbito de la lengua y la literatura, habrá que analizar la incorporación de esta disciplina a los libros de texto digitales, para, nuevamente poder tomar decisiones sobre la creación de materiales y, finalmente, sobre la formación de nuestros jóvenes.

En este sentido, a partir del análisis y categorización del ámbito de conocimiento llamado “filología digital” (Crane, Bamman, & Jones, 2008; Dyer, 1969; Fogel, 1965; Paixão de Sousa, 2013), que habitualmente aparece incorporado dentro de las humanidades digitales, establecemos el ámbito competencial filológico digital para secundaria, de manera que nos permita analizar su incorporación en los libros de texto digitales, a la vez que sea útil para una futura incorporación en las aulas.

Establecemos diez competencias agrupadas en cuatro ámbitos, siguiendo el modelo competencial catalán (Catalunya, 2015; Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament, 2015b, 2015a) tanto para la definición de competencias como para el establecimiento de dimensiones:

- Objeto de análisis digital
 - Competencia 1. Analizar y estudiar una realidad lingüística nueva/digital o entorno de comunicación para conocer las características.
 - Competencia 2. Analizar/estudiar una realidad literaria nueva/digital para conocer sus características.
- Objeto de creación digital
 - Competencia 3. Producir una realidad lingüística (o comunicativa) nueva/digital para ser capaz de comunicarse en el entorno digital.
 - Competencia 4. Producir una realidad literaria nueva/digital para expresar realidades, ficciones y sentimientos.
- Entornos y herramientas digitales
 - Competencia 5. Utilizar entornos/herramientas digitales específicos para el análisis y el aprendizaje aplicados a la lengua.
 - Competencia 6. Utilizar entornos/herramientas digitales específicos para el análisis y el aprendizaje aplicados a la literatura.
 - Competencia 7. Utilizar entornos/herramientas digitales generales para el análisis y el aprendizaje aplicados lengua.
 - Competencia 8. Utilizar entornos/herramientas digitales generales para el análisis y el aprendizaje aplicados a literatura.
- Recursos digitales
 - Competencia 9. Utilizar recursos digitales de lengua para el análisis y el aprendizaje.
 - Competencia 10. Utilizar recursos digitales de literatura para el análisis y el aprendizaje.

Objetivo

El objetivo principal es describir cómo se utiliza la tecnología para trabajar las competencias relacionadas con la lengua y la literatura en secundaria en la realidad digital. Por esta razón

analizamos los usos de tecnología en libros de texto digitales, para el caso de la asignatura de lengua y literatura catalana.

Por lo tanto:

- Establecer y definir las competencias básicas filológicas digitales en secundaria.
- Describir y analizar las competencias: cómo se distribuyen, qué forma presentan y qué con tipología de uso [variables de significante y contexto].
- Describir y analizar qué competencias (lingüísticas, literarias, digitales, filológicas digitales) se trabajan en los usos de tecnología [variables de significado].

Metodología

Desde una aproximación cuantitativa, establecemos un modelo de investigación mixto, siguiendo a Johnson y Onwuegbuzie (2004), en que diferenciamos dos etapas: para la obtención de datos, la metodología aplicada es el análisis de datos; mientras que en el análisis optamos por la estadística descriptiva.

Se fundamenta la elección del análisis de contenido como metodología adecuada para la investigación que se desarrollará porque: es habitual (especialmente en el área de lenguas) y permite analizar el contenido, delimitar sus dimensiones y crear un sistema categorial para incluir las diversas partes del mensaje en la categoría correspondiente (Boronat, 2005); permite verificar en qué medida el contenido de la comunicación cumple los objetivos (Berelson, 1952).

Se sigue la metodología del análisis de contenido según las fuentes habituales (Bardin, 1986; Berelson, 1952; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000).

Para dar solidez a la elección, se pone en relación la teoría sobre los significados manifiestos y latentes con la teoría comunicativa (Jakobson, 1960), la definición del signo lingüístico de Saussure (1916) y los actos de habla locutivos, ilocutivos y perlocutivos (Austin, 1962).

Siguiendo el esquema de comunicación establecido por Jakobson (1960), el libro de texto digital tiene un emisor (los autores) y un receptor (los discentes), con la mediación del profesorado. A partir de aquí se analiza, por cada uso de tecnología, diversos aspectos del mensaje comunicativo, teniendo en cuenta la división del signo lingüístico en significado, significante y contexto. Por tanto, analizamos el significado (la competencia trabajada), el significante (qué forma tiene y cómo se usa) y el contexto (cuando y dónde aparece).

Desde la perspectiva del análisis de contenido, analizamos el significado latente, que se sitúa a medio camino entre el significado ilocutivo y perlocutivo (la intención y el efecto) (Austin, 1962). De tal manera que conoceremos si en los libros de textos digitales existe la intención de trabajar las competencias analizadas.

Se trabaja a partir del universo de trece editoriales que editan libros de texto digitales de la materia. Realizamos una muestra opinática de tres editoriales teniendo en cuenta que cumplan dos requisitos:

- Ser verdaderos libros de texto digitales, no la versión digital de un original analógico en papel.
- Disponer de los libros para los cuatro cursos de secundaria.

Por tanto, analizamos los cuatro cursos de tres proyectos editoriales de libros de texto digitales de lengua y literatura catalana de ESO: un total de doce libros.

Creamos el instrumento de análisis con un proceso de categorización y codificación para transformar las unidades de análisis, categorías y subcategorías en unidades de registro. El resultado es el instrumento de análisis en el que se definen cada una de las categorías/subcategorías y se ponen en relación con el marco teórico, hasta establecer un total de 49 variables a analizar (Tabla 1).

Tabla 1. Relación entre categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría 1	Subcategoría 2
Significado	Competencia	12 C. Lingüísticas
		3 C. Literarias
		11 C. Digitales
		C. Literacitat Digital
		10 C. Filológicas Digitales
Contexto	Identificación	Referencia
		Editorial
		Curso
		Unidad
	Distribución	Tipología de contenidos
		Espacio de distribución
		Localización/URL
Significante	Forma	Elemento de llamada
		Tipo tecnología
	Tipología de uso	Cómo se trabaja
		Forma de uso social
		Acción del receptor

En el libro de códigos especificamos cómo se codifica en SPSS los datos obtenidos. No se incorporan cambios en el instrumento validado, se trata de la adecuación a la lógica interna del software estadístico.

Siguiendo Krippendorff (1990) y Hernández, Fernández y Baptista (2006) se certifica la validez del instrumento de análisis mediante la validez de muestreo y la validez semántica o de contenido. Teniendo en cuenta que la inexistencia de estudios previos no permite aplicar otra tipología de validez.

Siguiendo Carmina y Zeller (1979), Krippendorff (1990), Neuendorf (2002) y Viswesvaran, Ondas y Schmidt (1996), se establece la fiabilidad como estabilidad temporal a través del procedimiento test-retest desarrollado por un mismo codificador.

Se analizan 4.807 unidades de registro (usos de tecnología) y se investiga qué competencias se trabajan, cuándo, cómo y dónde.

Resultados

En relación con las variables relacionadas con el contexto y el significante, se observa una radiografía monocolor de los usos de tecnología, con porcentajes elevados en todas las variables para uno de sus valores (Tabla 2):

- Distribución:
 - Tipología de contenidos: Actividad (77,2%).
 - Espacio de distribución: Principal (81,9%).
 - Localización / URL: Interna (82,9%).
- Forma:
 - Elemento de llamada: Ninguno (70,7%).
 - Tipo de tecnología: Interactivo (72,8%).
- Tipología de uso:
 - Cómo se trabaja: Individual (93,1%).
 - Forma de uso social: No-social (99,3%).
 - Acción del receptor: Consumidor (89,9%).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de distribución, forma y tipología de uso de las unidades analizadas.

Contexto			Significante								
Distribución			Forma						Tipología de uso		
	F.	%		F.	%		F.	%		F.	%
Tipología de contenidos			Elemento de llamada			Tipo de tecnología			Cómo se trabaja		
Teoría/expl.	1097	22,8	Nin-guno	3398	70,7	Animación	101	2,1	Individual	4475	93,1
Actividad	3710	77,2	Texto	482	10	Interactivo	3499	72,8	Grupal	332	6,9
Espacio de distribución			Enla-ce	927	19,3	Audiovisual	213	4,4	Forma de uso social		
Principal	3935	81,9				Audio	117	2,4	Social	32	0,7
Secundario	872	18,1				Hiper	631	13,1	No social	4775	99,3
Localización/URL						Otros	246	5,1	Acción del receptor		
Interna	3985	82,9							Consumidor	4322	89,9
Externa	822	17,1							Productor	485	10,1

De tal manera que la mayoría de usos de tecnología son actividades interactivas (del tipo autocorrectivas), que aparecen incrustadas en la pantalla en un espacio principal, de uso individual, no-social, en que el estudiante se convierte en consumidor de contenidos. Por lo tanto lejos de las expectativas de variabilidad. De hecho, ningún cambio de calado respecto del libro de texto en papel.

En relación con el significado, las competencias del ámbito lingüístico son las que aparecen en mayor porcentaje de unidades analizadas (97,5%), mientras que el resto de ámbitos competenciales muestran una presencia inferior: ámbito competencial literario (25%), ámbito competencial digital (15,5), ámbito competencial filológico digital (21,4%).

Dentro del ámbito lingüístico y literario, el trabajo se concentra en dos dimensiones (Comprensión lectora: 97%; Expresión escrita: 65%) (Figura 1) y cuatro competencias:

- Comprensión lectora
 - 97,1%: Competencia lingüística 1. Obtener información interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.
 - 44,3%: Competencia lingüística 2. Reconocer los géneros de texto, la estructura y su formato, e interpretar los rasgos léxicos y morfosintácticos para comprenderlo.
- Expresión escrita
 - 64,8%: Competencia lingüística 5. Escribir textos de tipología diversa y en diferentes formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.
 - 53,4%: Competencia lingüística 6. Revisar y corregir el texto para mejorarlo, y cuidar de su presentación formal.

Dentro del ámbito digital, el trabajo es menor y tan sólo se muestra cierta presencialidad en tres competencias centradas en dos dimensiones (Procesamiento de la información y organización de los entornos de trabajo y aprendizaje: 11%; Ciudadanía, hábitos, civismo e identidad digital: 13%) (Figura 2); en el resto se mantiene la ausencia de aparición.

De forma similar, dentro del ámbito filológico digital, la poca presencia general se distribuye entre tres competencias, relacionadas con el trabajo sobre entornos comunicativos digitales o con la búsqueda y consulta de información en la red, centradas en dos dimensiones (Objeto de análisis: 6,5%; Recursos: 15%) (Tabla 3).

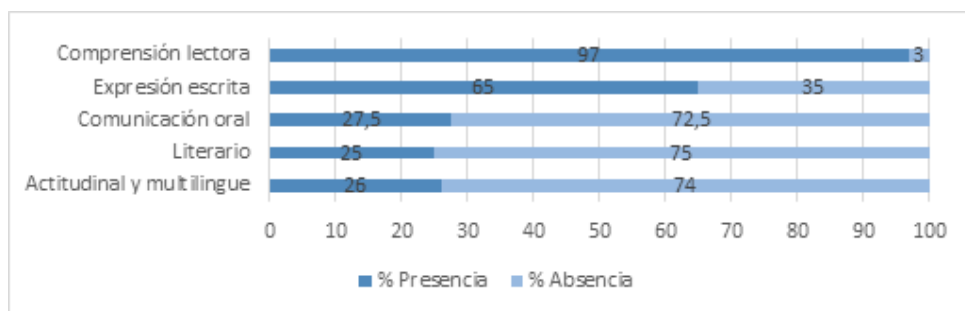


Figura 1. Porcentaje de presencia/absencia de competencias lingüísticas y literarias por dimensiones

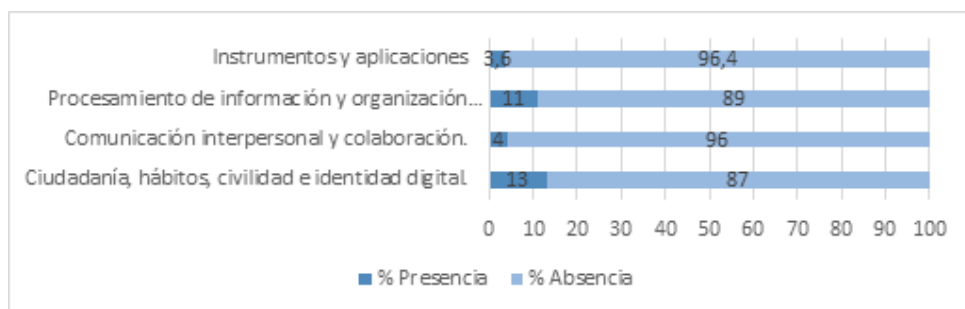


Figura 2. Porcentaje de presencia/absencia de competencias digitales por dimensiones

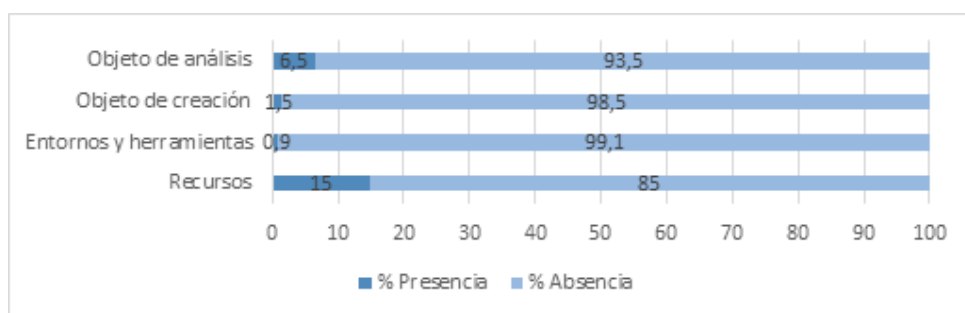


Figura 3. Porcentaje de presencia/absencia de competencias filológicas digitales por dimensiones

Discusión

Aunque el entorno digital en el que se consumen los libros de texto digitales debería dotar al producto educativo de mayor huella tecnológica (Rockinson-Szapkiw, Courduff, Carter, & Bennett, 2013), constatamos que en realidad los contenidos multimedia presentan un uso tradicional, sin existir una verdadera potenciación de las posibilidades didácticas de los elementos multimedia (Brescó, 2015), sin desplegar todas las potencialidades (Esteban, 2013).

En cuanto a los ámbitos competenciales, manifiestan una presencia desigual: competencias lingüísticas, 97,5%; literarias, 25%; digitales, 15,5%, y filológicas digitales, 21,4%. Además, las competencias concretas que se trabajan en cada ámbito no son equitativas; de hecho, algunas casi no se trabajan. De modo que, tal como estudia Brescó (2015), el tratamiento competencial no difiere del tradicional en los libros de texto (es poco competencial).

Si entendemos los libros de texto digitales como los mediadores entre el currículo y la práctica docente en el aula (García, 1999), incluso el verdadero currículo, hay que apuntar que en cuanto al uso de tecnología analizado, ni se trabajan todas las competencias ni con intensidad similar.

No se siguen las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/CE) (Europa, 2006), en tanto que se trabaja poco la adecuación al contexto, en tanto que el contexto real lo puede aportar con mayor intensidad el trabajo en el exterior del LTD.

Conclusiones

En los libros de texto digitales analizados:

- Los usos de tecnología se concentran en actividades (muy a menudo autocorrectivas), contenido interno, trabajan individualmente, el alumno asume el papel de consumidor, aparecen en espacios principales, especialmente si son interactivos, no se usan socialmente y se incorporan a los libros de texto digitales.
- No se ofrece un uso prioritario de la tecnología para trabajar competencias lingüísticas, literarias, digitales y filológicas digitales.
- Los usos de la tecnología son de baja intensidad.
- Se utiliza la tecnología para lograr competencias lingüísticas, literarias, digitales y de filología digital de manera diferente según la competencia.
- Las competencias del ámbito lingüístico son las que aparecen en mayor porcentaje de unidades analizadas (97,5%), mientras el resto de ámbitos competenciales muestran una presencia inferior: ámbito competencial literario (25%), ámbito competencial digital (15,5%), ámbito competencial filológico digital (21,4%).

Por lo tanto, usar la tecnología del entorno del libro de texto digital como material didáctico no implica potenciar las capacidades y realidades tecnológicas del ámbito de conocimiento. Se vislumbra un gran espacio para poder trabajar en la verdadera digitalización de los estudios de lengua y literatura en secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: The Clarendon Press.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Nova York: American Book-Stratford Press. <https://doi.org/10.1086/617924>
- Boronat, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 157-174.
- Brescó, E. (2015). *Anàlisi de llibres de text digitals: tractament de competències i ús de recursos multimèdia* (tesis doctoral). Universitat de Lleida. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/385621>
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Catalunya. (2015). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945, 1-305. Recuperado de http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=701354&language=ca_ES
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Crane, G., Bamman, D., & Jones, A. (2008). ePhilology: When the Books Talk to Their Readers. En S. Schreibman & R. Siemens (Ed.), *A Companion to Digital Literary Studies*. Oxford: Blackwell. Recuperado de <http://www.digitalhumanities.org/companion/DLS/>
- Dyer, R. R. (1969). The new philology: An old discipline or a new science? *Computers and the Humanities*, 4(1), 53-64. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/30199322>
- Esteban, A. (2013). *Uso del libro de texto digital en las asignaturas de lenguas (castellano-catalán) estudio de caso en el centro de secundaria Duc de Montblanc (Rubi)* (trabajo final de máster). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2072/216887>
- Europa (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30.12.2006(394), 10-18. Recuperado de <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>

- Fogel, E. G. (1965). The Humanist and the Computer: Vision and Actuality. *The Journal of Higher Education*, 36(2), 61-68. <https://doi.org/10.2307/1979557>
- García, E. (1999). Setenta y seis propuestas para el análisis de materiales curriculares, especialmente libros de texto. *Anuario de pedagogía*, 1, 175-216.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2015a). *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria* (2a edició). Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-digital.pdf>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2015b). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria* (2a edició). Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-linguistic-ca-es-literatura.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. En T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (p. 350-377). Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.1002/car.1158>
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lemke, J. L. (1998). *Metamedia literacy: Transforming meanings and media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Paixão de Sousa, M. C. (2013). A filologia digital em língua portuguesa: alguns caminhos. En M. F. Gonçalves & A. Paula (Ed.), *Património textual e humanidades digitais. Da antiga à nova filologia* (p. 113-138). Évora: CIDEHUS. <https://doi.org/10.4000/books.cidehus.1073>
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Courduff, J., Carter, K., & Bennett, D. (2013). Electronic versus traditional print textbooks: A comparison study on the influence of university students' learning. *Computers and Education*, 63, 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.022>
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. París: Payot.
- Viswesvaran, C., Ones, D. S., & Schmidt, F. L. (1996). Comparative analysis of the reliability of job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 557-574. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.81.5.557>
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>