

Critical Literary Analysis Assisted by Artificial Intelligence in the University Classroom for Spanish as a Foreign Language

Dr. Mekkia BELMEKKI

Ibn Khaldoun University, Tiaret, Algeria

Laboratory: Langues, imaginaires et création littéraire

Email: mekkia.belmekki@univ-tiaret.dz ; mhali_mekkia@yahoo.es

Received : 21/08/2025 ; Accepted : 27/04/2026 ; Published : 28/05/2026

Abstract

This study aims at evaluating the potential of conversational artificial intelligence (AI) in the analysis of literary texts in the university classroom for teaching Spanish as a foreign language (SFL) compared to the traditional method. It is carried out using an exploratory comparative design with an experimental group and a control group. The sample consists of third-year SFL undergraduate students at Ibn Khaldoun University in Tiaret, Algeria. The aim is to compare the effects of both methods on variables such as literary competence, considered in its critical, reflective and interpretative dimensions, and assessed through students' interaction with the symbols abundantly present in the selected corpus. As for the results, it is highlighted, amongst other things, that although AI can support literary analysis, the traditional method remains effective in developing students' creative abilities and enabling them to construct meaning for themselves.

Keywords: literary analysis, AI, traditional method, interpretative competence, model reader.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo evaluar el potencial de la inteligencia artificial conversacional en el análisis de textos literarios en el aula universitaria de ELE frente al método tradicional. Se lleva a cabo mediante un diseño comparativo exploratorio con un grupo experimental y otro de control. La muestra está constituida por estudiantes matriculados en tercer curso de licenciatura en lengua española en la Universidad Ibn Khaldoun de Tiaret, Argelia. Se pretende comparar los efectos de ambos métodos en variables como la competencia literaria, considerada en sus dimensiones crítica, reflexiva e interpretativa, y evaluada mediante la interacción de los estudiantes con los símbolos presentes de forma abundante en el corpus seleccionado. En cuanto a los resultados, se destaca, entre otros, que, aunque la IA puede apoyar el análisis literario, el método tradicional mantiene su eficacia en el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes y en la construcción de significados propios.

Palabras clave: análisis literario, inteligencia artificial, método tradicional, competencia interpretativa, lector modelo.

Introducción

La inteligencia artificial ha tenido un impacto considerable en la educación superior, incluyendo la enseñanza de las lenguas extranjeras. Su uso en esta área no se limita solo al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, sino abarca además el estudio de la literatura y el análisis literario.

La comprensión y el análisis crítico de textos literarios resulta una tarea compleja debido a la especificidad del lenguaje literario, caracterizado por la subjetividad y la multiplicidad de significados,

lo que implica una lectura interpretativa y reflexiva que supera lo meramente literal. El objetivo de la presente investigación es examinar el impacto de la integración de la inteligencia artificial conversacional en el análisis de textos literarios en el aula universitaria de ELE, en comparación con los métodos tradicionales. Se espera responder a las preguntas siguientes: ¿En qué medida cada enfoque: el tradicional y el asistido por IA, contribuye al desarrollo de las competencias interpretativas y reflexivas de los estudiantes? ¿Cuál de los dos métodos, favorece de manera más efectiva un aprendizaje significativo y produce un impacto duradero en los estudiantes? ¿Qué método es capaz de generar «lectores modelo» según el concepto de Umberto Eco?

La intervención se realiza en el aula de ELE en el contexto universitario argentino, con estudiantes de tercer curso de licenciatura. Se lleva a cabo mediante un diseño comparativo exploratorio con un grupo experimental que cuenta con el apoyo de la IA y otro de control que aplica el método tradicional. El procedimiento consiste en el análisis crítico del poema *Romance Sonámbulo* (1928) de Federico García Lorca, centrándose en la interpretación reflexiva de los diferentes símbolos y recursos literarios que alimentan sus versos. Se opta por este poema, en particular debido a la densidad connotativa de su lenguaje y la riqueza de los referentes culturales que transmite.

La presente investigación se desarrolla a partir de fundamentos teóricos que abordan la particularidad del lenguaje literario, la función de la literatura como herramienta pedagógica en el aula de ELE, y la importancia de la integración de la inteligencia artificial para facilitar la comprensión y el análisis de textos literarios en la educación superior. Se detalla, en seguida, los procedimientos de la intervención, enfocándose en las actividades desarrolladas en sus diferentes fases, la interacción de los estudiantes y el rol del docente en cada proceso. Los hallazgos de este estudio pueden servir de guía a los docentes de ELE, interesados en aplicar la inteligencia artificial en el análisis de textos literarios, para mejorar la planificación de sus estrategias pedagógicas. El estudio no solo evalúa qué método es más efectivo, el tradicional o el asistido por IA, sino pone de relieve la importancia de orientar a los estudiantes a pensar críticamente y relacionar el contenido de los textos literarios con conocimientos previos y experiencias personales, lo cual les permite construir sentidos propios y desarrollar competencias literarias sólidas.

1. Marco teórico

1.1. La literatura como recurso pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras

La literatura desempeña un papel importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que combina de manera efectiva la adquisición del idioma con la comprensión de su contexto, permitiendo así interactuar con un lenguaje rico cargado de significados simbólicos y culturales. Según Kramsch (1993), el aprendizaje de una lengua no puede concebirse de manera aislada del contexto cultural donde nace. En este sentido, la autora propone el concepto de «tercer espacio» (third place/third culture), un espacio donde los estudiantes comparan su propia cultura con la de la lengua meta y reflexionan sobre su propia identidad, lo que favorece la consolidación de una visión intercultural. En la misma línea, Martha C. Nussbaum (2010) subraya la importancia de las humanidades, incluida la literatura, en la formación de ciudadanos críticos, responsables y democráticos, particularmente en el desarrollo de la denominada «imaginación narrativa» (p. 172), que se define como la capacidad de comprender los sentimientos y las experiencias del otro a través de novelas, relatos o teatro. Este proceso fomenta, a su vez, la «empatía» o capacidad de ponerse en el lugar de otros, reconocer realidades marcadas por las desigualdades, la exclusión o la diferencia cultural, así como superar

prejuicios y estereotipos. La autora advierte que, asignar menor relevancia a la literatura y las humanidades, en general, en el currículo educativo en favor del enfoque en la educación científica, implica el riesgo de formar individuos técnicamente competentes, pero incapaces de comprender o respetar a los demás. En un enfoque complementario, Alejandro Llano (2006) afirma que las humanidades aportan a la educación científico-técnica «una amplitud de horizontes» y «una capacidad sistémica», es decir la habilidad de comprender la realidad, relacionando conocimientos distintos. Estas ideas se asocian al concepto de «imaginación trascendental» del filósofo alemán Kant que permite generar ideas a partir del pensamiento abstracto o «no empírico» y utilizarlas para comprender o resolver situaciones reales. De ahí, los textos literarios son herramientas pedagógicas valiosas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), al presentar un lenguaje auténtico, facilitando así la interacción comunicativa (Jouini, 2008). La lectura y el análisis de textos literarios en el aula de ELE brinda a los alumnos la oportunidad de desarrollar, no solo destrezas lingüísticas, sino también la capacidad de pensar de manera integral, crítica y creativa.

Dentro de este contexto, Colomar (2001) propone la transición a una «educación literaria» en lugar de reproducir información memorizada sobre obras y autores, lo que llama la atención al desarrollo de la llamada «competencia de lectura literaria», entendida como la capacidad de los estudiantes de construir significados en interacción con la obra. Estas perspectivas se justifican por la singularidad del lenguaje literario, que a diferencia de otros tipos de discurso, se distingue por su complejidad, polisemia y riqueza expresiva. En efecto, la literatura no inventa otra lengua, sino que manipula la existente de manera creativa y estética. (Sáez Martínez, 2011), lo que convierte al texto literario en espacio dinámico de reflexión. En los textos poéticos, como es el caso de *Romance Sonámbulo* (1928), objeto central de la presente investigación, el lenguaje se manifiesta con más fuerza debido a la diversidad de los valores simbólicos que aporta y la intensidad de los sentimientos que despierta en el lector, tal como explica Pedrarza: «La poesía acoge los textos más sencillos y los más complejos de la lengua. Además, los versos unen con frecuencia cierta simplicidad sintáctica y de vocabulario a la riqueza simbólica, a las connotaciones y resonancias que calan hondo en la sensibilidad de los lectores» (1998: 62).

1.2. Análisis crítico de textos literarios en el contexto universitario ante las innovaciones digitales

La comprensión y el estudio de textos literarios en el aula de ELE constituye una tarea difícil que exige una sólida competencia analítica y reflexiva por parte de los estudiantes. Por ello, estudios recientes destacan el valor de incorporar la inteligencia artificial (IA) como herramientas de apoyo con el fin de facilitar y consolidar la aproximación al texto literario, en particular el poético, en contextos educativos: «La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación lingüística y literaria es un campo en rápida evolución, caracterizado por su potencial para transformar las metodologías de enseñanza y optimizar los resultados del aprendizaje» (Verra Torres et al., 2025, p. 233).

En este sentido, Barco Arias et al. (2025) consideran que la IA funciona como un mediador entre el texto y el lector, facilitando una conexión más accesible con el contenido literario: «La IA ofrece herramientas capaces de apoyar la comprensión de textos, identificar patrones estilísticos, sugerir interpretaciones, y generar espacios de interacción personalizada entre el estudiante y el contenido literario» (p. 143).

Entre las herramientas de la IA frecuentemente utilizadas en el ámbito educativo sobresale ChatGPT. Se define como un modelo de lenguaje natural desarrollado por OpenAI, basado en la arquitectura GPT-3.5, lo que le permite generar respuestas coherentes y contextualmente relevantes ante preguntas - o prompts- en distintos idiomas de forma fluida (Marín Guamán, 2023). La amplia adopción de ChatGpt por parte de los estudiantes se debe a su disponibilidad, accesibilidad y facilidad de aplicación en comparación con otras tecnologías más rígidas. Esto remite a los conceptos del Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) de Davis (1989) que sostiene que la aceptación de una tecnología depende de su utilidad percibida y su facilidad de uso percibida.

En cuanto a las técnicas de inteligencia artificial aplicadas al análisis de textos literarios, se basan principalmente en el Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN) y en modelos avanzados de aprendizaje automático (Machine Learning). Estos sistemas permiten a las máquinas procesar y estructurar textos mediante técnicas lingüísticas y estadísticas, posibilitando así el análisis de grandes volúmenes de datos textuales para extraer patrones y entender contextos (Kouiler, 2022). La integración de estos modelos en el aula de ELE complementa la interpretación crítica humana, facilitando tanto la búsqueda de información dentro del corpus digital como la comprensión de la estructura narrativa, los elementos estilísticos y la relación entre personajes, tareas que anteriormente solo eran posibles mediante revisión manual intensa (García-Serrano & Menta Garuz, 2022; Holubenko, 2025).

La aplicación del PLN y ML en la enseñanza de lenguas se fundamenta en teorías educativas relevantes como el constructivismo, el conductismo, el conectivismo, el aprendizaje multimodal y el experiencial, lo que favorece un aprendizaje activo y colaborativo. Sin embargo, el uso de las diferentes herramientas y técnicas inteligentes en el análisis literario, a pesar de estos beneficios, presenta ciertas limitaciones, puesto que, según confirman investigaciones recientes, carecen de comprensión profunda de los sentimientos humanos y de los contextos culturales y literarios. A modo de ejemplo, elementos como la ironía, los símbolos, el lenguaje figurado y los juegos de palabras pueden ser parcialmente interpretados, lo que resulta necesario la intervención del docente para orientar a los estudiantes a una lectura adecuada. Además, un uso excesivamente automatizado puede reducir la creatividad del usuario. Por consiguiente, las diferentes aplicaciones de la IA deben percibirse como herramientas de apoyo complementarias, que enriquecen, pero no sustituyen, la reflexión crítica y creativa del alumnado.

2. Marco metodológico

2.1. Diseño de la investigación

El presente estudio se lleva a cabo mediante un diseño comparativo exploratorio, basado en un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo). La comparación facilita la observación de diferencias entre dos grupos de estudiantes: un grupo de control que cuenta con el método tradicional en el análisis literario y otro experimental que utiliza la inteligencia artificial como herramienta de apoyo, bajo la mediación del docente. El enfoque exploratorio brinda la oportunidad de identificar efectos inmediatos de la intervención y evaluar la viabilidad del procedimiento en un contexto controlado, lo que permite una comprensión inicial del fenómeno y orienta futuras investigaciones de tipo experimental o cuasiexperimental. Por otra parte, se centra en el enfoque cualitativo puesto que se alinea con el objetivo principal del presente estudio que consiste en observar, describir y analizar los procesos de interpretación de los estudiantes, su interacción con el texto y con los demás miembros

del grupo durante los 90 minutos de clase, así como su percepción sobre el impacto de la IA en el desarrollo de sus habilidades (mediante preguntas abiertas en un cuestionarios elaborados después de la intervención). El estudio se complementa con un análisis cuantitativo que permite el conteo de las interpretaciones relevantes y refuerza la validez de los datos cualitativos¹.

2.2. Descripción de la muestra

La muestra está constituida por estudiantes matriculados en tercer año de licenciatura en lengua española en la Universidad Ibn Khaldoun de Tiaret, Argelia, para el curso académico 2025-2026. Se trata de un grupo que ha adquirido ya una base sólida tanto en competencia lingüística como literaria, tras haber cursado asignaturas clave, algunas de ellas centradas en literatura y en lectura y estudio de textos literarios. Además, se han familiarizado con herramientas tecnológicas y plataformas aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. La muestra está compuesta por 26 estudiantes, distribuidos en dos grupos de 13 cada uno: un grupo experimental y otro de control. La asignación a los grupos se hace de manera intencional estratificada, basándose en los conocimientos previos que teníamos sobre el nivel de los participantes, dado que los habíamos enseñado durante el primer curso, así como en el primer semestre del tercer curso, mientras que la intervención se llevó a cabo en el segundo semestre. Esta estrategia garantiza que los estudiantes con mayores capacidades lingüísticas, comunicativas y analíticas no comparten el mismo grupo, lo que permite realizar comparaciones más equilibradas. En cuanto al tamaño de la muestra, a pesar de ser reducido, refleja la totalidad de la cohorte disponible y representa fielmente la realidad institucional del contexto en que se desarrolla el estudio, de modo que el departamento es de reciente creación y todavía no cuenta con un mayor número de matriculados.

2.3. Variables del estudio

En el presente estudio, la variable independiente corresponde a la modalidad de análisis literario llevada a cabo por medio de dos enfoques: el método tradicional, que sigue el grupo de control y el método innovador asistido por la IA, aplicado por el grupo experimental. La variable dependiente consiste en la competencia literaria, considerada, específicamente, en sus dimensiones crítica, reflexiva e interpretativa, se evalúa mediante la interacción de los estudiantes con los símbolos abundantemente presentes en el corpus seleccionado, el grado de comprensión de sus significados connotativos profundos y la capacidad de interpretarlos adecuadamente. Se pretende medir hasta qué punto, los estudiantes de ambos grupos son capaces de asimilar la intención del autor y el mensaje del texto, siguiendo los principios del «lector modelo» propuesto por Umberto Eco en su obra *lector en fabula* (1979), y teniendo en cuenta la teoría de la recepción defendida por Wolfgang Iser (1987) y Hans Robert Jauss (1986). Asimismo, se consideran como variables dependientes otros aspectos como la participación de los estudiantes de cada grupo, el tiempo requerido para cumplir las actividades, cantidad de las interpretaciones adecuadas y las referencias textuales recogidos de forma pertinente para argumentar. Estas variables ayudan a examinar el impacto de la integración de la inteligencia artificial conversacional en el análisis de textos literarios en el aula universitaria de ELE.

2.4. Procedimientos de la intervención

La intervención consiste en un análisis literario crítico del poema *Romance Sonámbulo* perteneciente al *Romancero gitano* (1928)² de Federico García Lorca, y conocido popularmente por el verso «Verde

¹ La sesión se grabó en audio con el fin de garantizar que los resultados sean precisos y fiables, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los participantes, previamente informados.

² Véase el Anexo I.

que te quiero verde». El procedimiento se desarrolla en una sesión de 90 minutos, duración que consideramos suficiente, dado que se centró únicamente en la interpretación de los símbolos y los recursos retóricos sin profundizar en las demás características de la producción literaria de la generación del 27 presentes en el poema, observando las diferencias en la comprensión e interpretación entre los estudiantes de ambos grupos. La intervención se estructuró en cuatro fases: fase de contextualización o prelectura (15 min), fase de lectura y comprensión (20 min), fase de análisis crítico (30 min), y, por fin, fase de exposición y corrección guiada de las respuestas e interpretaciones (25 min). En cuanto al pretest, que en investigaciones similares suele aplicarse antes de la intervención, en el presente estudio, se ha optado por omitirlo ya que conocemos el nivel inicial de nuestros estudiantes y sus habilidades en análisis literario, adquiridas a lo largo del primer semestre. Este recorrido curricular que abarca clases teóricas y prácticas de literatura sobre diferentes movimientos literarios funciona, de manera implícita, como un pretest continuo. De esta manera, se asegura la comparabilidad entre los dos grupos: experimental y de control, manteniendo la validez de los resultados.

La intervención se diseñó, siguiendo un enfoque progresivo, promoviendo así un aprendizaje secuencial y coherente del texto literario en el aula de ELE. La fase inicial de «prelectura o contextualización» constituye una estrategia didáctica eficaz que prepara a los estudiantes para la lectura, comprensión y posterior interpretación del poema, ya que permite activar los conocimientos previos (Hernández Blasco, 1991). Ernesto Martín Peris (2008), denomina «*Actividad posibilitadora*» a esta etapa, ya que genera las condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades siguientes. Para Jurado Morales y Zayas Martínez (2002), la contextualización favorece la toma de posición cultural y/o personal del aprendiente:

Las premisas culturales propias han de reconocerse, activarse, a lo largo del tratamiento del texto. Pero es durante la fase de ‘contextualización’ donde han de ponerse de manifiesto, puesto que esto es lo que garantiza un conflicto o el descubrimiento de un conflicto en el tratamiento posterior del texto. [...] Y sólo si hemos hecho mención expresa de un posicionamiento cultural propio durante la fase de ‘contextualización’ podremos después remitirnos al mismo de forma explícita y, en consecuencia, entender la reafirmación o el cambio de perspectiva que se haya producido en nosotros. (pp. 48-49).

Dentro de este contexto, Rosana Acquaroni (2007) sostiene que la activación de los conocimientos previos del aprendiz, además de determinar sus necesidades léxicas y/o funcionales en relación con el tema tratado, «se le brinda la oportunidad de actualizar posiciones y percepciones que pueden ser erróneas y prejuiciosas sobre algún aspecto concreto de la cultura meta» (p. 46). De ahí, la etapa de contextualización, denominada también «preparación o encuadre» (*framing*) no busca solo transmitir información, sino ayuda a enmarcar el texto en un contexto lingüístico, temático y cultural e invita al estudiante a reflexionar sobre sus ideas y percepciones que pueden ser superadas y revisadas: «Se trata de dedicar el espacio y el tiempo suficientes para que el alumno tenga la oportunidad de ir construyendo y matizando su propia mirada para enmarcar el texto» (p. 49).

En el marco de nuestra intervención dedicada al análisis crítico de *Romance Sonámbulo* de Federico García Lorca, la fase de contextualización se aplicó mediante una serie de preguntas guía sobre la biografía de Lorca, España del siglo XX, Andalucía y su cultura, los gitanos, principales símbolos que alimentan la obra lorquiana en general, y, por fin, preguntas sobre referentes culturales argelinos

que tienen como objetivo promover la reflexión intercultural³. La activación de estos conocimientos influye significativamente en las fases posteriores, de modo que las hipótesis que los estudiantes formularon al principio pueden ser posteriormente confirmadas y/o revisadas durante la lectura y la interpretación, ya que la interacción con el poema, combinada con los conocimientos previos suscita el pensamiento crítico y, por consiguiente, la construcción de nuevos significados.

La segunda fase de la presente intervención «lectura y comprensión» no constituye un fin en sí misma, sino un medio para consolidar la etapa siguiente del análisis crítico, permitiendo a los estudiantes entrar en contacto directo con el texto después de haber sido familiarizados ya con el contexto del poema. Durante esta fase, prescindimos intencionalmente del uso de herramientas de inteligencia artificial, con el fin de que los participantes desarrollen sus propias estrategias de lectura, inferencia y deducción sin que la IA influya en su percepción del contenido global y la identificación de los elementos literarios, y, en particular, los elementos simbólicos⁴. Esta decisión nos permitirá evaluar, con mayor fiabilidad y precisión, los resultados de la investigación y las interpretaciones de los estudiantes al reconocer previamente sus capacidades reales. En cuanto a las preguntas guía propuestas en esta fase, se organizan de forma gradual según el nivel de profundidad cognitiva que implican: comprensión literal, inferencial y crítica. Por otro lado, resulta pertinente destacar, que el grado de comprensión está estrechamente condicionado por la calidad de la lectura efectuada, una lectura expresiva influye decisivamente sobre la comprensión del texto poético, ya que pone de relieve sus dimensiones rítmicas y afectivas, lo que favorece una interpretación más rica y fundamentada.

Una vez consolidada la lectura y comprensión del poema, se dio paso a la fase de «análisis crítico»⁵, en la cual se hizo hincapié en la dimensión connotativa de los símbolos y de los recursos figurados del poema, mientras que durante la fase de «lectura y comprensión» se centró solo en el sentido literal. Federico García Lorca emplea símbolos como el color verde, la luna, el agua, el caballo y el pozo para transmitir ideas complejas y temas universales de amor, muerte y destino. El poeta recurre, además, a las figuras retóricas, como la metáfora, anáfora, prosopopeya y musicalidad, con el objetivo de materializar y dar fuerza expresiva a estos símbolos. De ahí, los símbolos no tendrían el mismo impacto estético-emotivo, ni la misma carga significativa si no se asociaran a los recursos figurados y retóricos que Albaladejo describe como otro modo de explicar la realidad (2007, p.5).

En cuanto a las preguntas guía que se formularon en esta fase⁶, son fundamentales porque transforman la interpretación del poema en un proceso inductivo: «es preferible que los contenidos se presenten de forma inductiva, para que los estudiantes de ELE reflexionen y analicen las ideas presentadas hasta llegar a una conclusión». (Colmo Nieto, 2022, 106). Este enfoque convierte al alumno en protagonista

³ El texto se pone a disposición de los estudiantes con antelación para motivarles a leer y buscar informaciones extratextuales sobre la obra: autor, género literario y contexto.

⁴ Los estudiantes están ya familiarizados con este tipo de actividades en la etapa secundaria y a lo largo de los dos primeros cursos de licenciatura, en el marco de una asignatura dedicada específicamente a la consolidación de las habilidades de comprensión y de expresión oral y escrita.

⁵ Esta fase coincide con la última técnica didáctica que proponen Maley y Duff en su obra titulada *Literature* (1990) para trabajar con textos literarios líricos en el contexto de enseñanza de idiomas. La técnica de análisis, tal como la denominan los autores, consiste en un conjunto de actividades centradas en examinar en profundidad los elementos temáticos, lingüísticos, estilísticos del texto poético, guiando la atención hacia la intención del autor y el efecto producido en el lector. (Narranjo Pita, 1999).

⁶ Véase el Anexo II.

del proceso de aprendizaje, implicándole activamente en la construcción de su propio conocimiento, mientras que el docente orienta su reflexión sin imponer conclusiones, lo que hace que la explotación del texto literario en ELE sea eficaz, fructífera y exitosa.

Para fortalecer la conexión entre la observación y la reflexión o sea entre la prelectura, lectura y análisis, solicitamos a los estudiantes que fundamentaran y justificaran sus respuestas con citas textuales, relacionar las respuestas con los rasgos temáticos y estilísticos de la producción literaria de la generación del 27, estudiadas en la clase teórica y referirse a conocimientos previos. Este tipo de preguntas les permitió reflexionar, conectar diferentes ideas del texto, así como expresar opiniones a partir de un espíritu crítico.

Concluimos que las dos primeras fases de la presente intervención proporcionaron una base sólida para la fase posterior de análisis crítico, mientras que la observación de la participación de los estudiantes y la interacción entre ellos en la última, fase «fase de exposición y corrección guiada de las respuestas», nos hizo posible analizar diferencias en la interpretación de los símbolos del poema y valorar la contribución de cada método, el tradicional y el asistido por la IA, al proceso de análisis de textos literarios.

3. Análisis y discusión de los resultados

-Los resultados del estudio indican que los estudiantes que contaron con el método tradicional ofrecieron respuestas más variadas e interpretaciones heterogéneas o múltiples, mientras que aquellos que utilizaron la IA presentaron respuestas homogéneas e idénticas. Este hallazgo se puede explicar desde el enfoque de la teoría de respuesta del lector, *Reader response theory*, desarrollada por Louis Rosenblatt (1938). Esta teoría destaca que el significado de un texto se construye mediante la *transacción* entre el lector y el texto durante el proceso de lectura, partiendo de las vivencias, conocimientos y sentimientos propios. Según Rosenblatt (1938/2002), no existen lectores genéricos, ni lecturas genéricas, sino innumerables relaciones entre lectores y textos. Este planteamiento remite al concepto de «obra abierta» que Umberto Eco (1979) desarrolló en su teoría de la semiótica y de la comunicación literaria y que resulta hoy fundamental para comprender el proceso de interpretación de los textos literarios. Una obra abierta, según Eco, es aquella que no tiene un significado único y cerrado, sino que permite múltiples lecturas, lo que transforma al lector en co-creador activo de contenidos, partiendo de su propia experiencia, saberes, contexto e imaginación. De manera complementaria, la teoría de la recepción, desarrollada por Hans Robert Jauss (1986) y Wolfgang Iser (1987), sostiene que el sentido de una obra no depende únicamente de la intención del autor, sino que se configura mediante la interacción entre el lector y el texto, destacando su implicación activa en el proceso de interpretación, lo que explica que lectores de diferentes contextos culturales puedan percibir el mismo texto de maneras distintas.

En virtud de ello, el método tradicional, basado en la orientación del docente y la libertad creativa, permitió que cada estudiante relacionara los diferentes símbolos presentes en el poema con experiencias personales y conocimientos previos, enriqueciendo así el proceso de construcción de significados. Sin embargo, la IA, al ofrecer modelos y patrones predefinidos, limitó esta diversidad y uniformó las respuestas. A modo de ejemplos, se recogen a continuación algunas respuestas de los estudiantes sobre los significados de los símbolos más representativos en *Romance sonámbulo* con el propósito de mostrar las diferencias en la interpretación entre el grupo experimental y el grupo de control:

Símbolo	Grupo experimental	Grupo de control
Color verde (verde carne)	Muerte (o destino trágico)	naturaleza, esperanza, vida, juventud.
Luna	Misterio (fatalidad)	noche, belleza femenina, luz, lo romántico.
Agua	Fugacidad de la vida (destino final)	Pureza, vida, huida, movimiento, paso del tiempo.
Caballo	Pasión reprimida y espíritu indomable de los gitanos.	Nobleza, poder, valentía, fuerza, heroísmo, virilidad, romanticismo, viaje, libertad.

Tabla 1: Comparación de Respuestas: Homogeneidad vs Diversidad

Estos resultados indican que, aunque la IA puede apoyar y sistematizar el análisis literario, el método tradicional sigue siendo más eficaz para promover la creatividad interpretativa y la construcción de significados personales en el aula universitaria de ELE.

-Un hallazgo adicional relevante, relacionado siempre con el proceso de interpretación, muestra que, las respuestas generadas por la IA tendieron a ser casi siempre pertinentes y justificadas con citas textuales alineadas con el mensaje del poema. Sin embargo, la comprensión fue limitada a patrones preconfigurados y carecieron de un aporte creativo propio. En cambio, las respuestas vinculados al grupo de control varían según las competencias lectoras y los conocimientos previos. Aunque los argumentos textuales pueden ser ausentes o vagos, los estudiantes de este grupo se muestran capaces de producir comentarios originales y auténticos. Partiendo del concepto de *lector modelo* propuesto por Umberto Eco (1981), entendido como el conjunto de competencias interpretativas que permiten al lector construir significados adecuados, constatamos que, las respuestas del grupo experimental resultan más fieles a la intención del autor y al mensaje del texto, sin que se implique necesariamente la activación autónoma de las habilidades críticas. Sin embargo, consideramos «lectores modelo» aquellos estudiantes del grupo de control que poseen mayores conocimientos previos y son capaces de activarlos para establecer lecturas coherentes con el texto. En este sentido no solo importa si la interpretación es adecuada, sino, además, el proceso cognitivo que la sostiene, siendo este último un criterio fundamental para identificar al «lector modelo» en términos de Umberto Eco.

En cuanto, a las respuestas inadecuadas: literales, superficiales, vagas o fuera de contextos, registradas en el grupo de control y cuyo número es considerable, se constata que la construcción de significados en concordancia con el texto no se presenta de forma homogénea en todos los estudiantes, tal como se indica en la tabla siguiente, ilustrando con algunos de los símbolos más representativos del poema:

Símbolo	Interpretación adecuada	Fuera de contexto	Inadecuada	vaga	Literal o superficial
Carne verde	00	07	03	02	01
Luna	5	04	02	01	01
Agua	03	05	01	01	03
Caballo	04	06	02	01	00

Tabla 2: Número de interpretaciones adecuadas del grupo de control por símbolo

-Por otra parte, los datos obtenidos muestran que los estudiantes del grupo de control que siguieron el enfoque tradicional, basado en la lectura atenta, reflexión profunda e interpretación personal, mostraron más capacidad de construir significados propios e interiorizar contenidos, lo que supone que la interacción con el poema deje una huella perdurable, generando así un aprendizaje más significativo y efectivo. En cambio, el grupo experimental logró una comprensión rápida de los símbolos gracias al apoyo de la IA, aunque con menor apropiación personal de sus significados. Este hallazgo concuerda con la afirmación de Rosana Acquaroni (2007) quien subraya que la literatura significativa es aquella que deja huella en el lector: «hay palabras que no se lleva el viento» porque permanecen en la memoria como «marcas indelebles». El cuestionario, aplicado como postest, dirigido a los estudiantes de ambos grupos, experimental y de control, permitió comprobar esta conclusión. El objetivo de las preguntas planteadas fue medir qué palabras «no se lleva el viento» en la expresión de Acquaroni (2007) y cuál de los dos métodos: el tradicional o el asistido por IA, favorece más ese impacto duradero en el alumnado universitario de ELE. La mayoría de las respuestas tendieron a indicar que esta huella se había consolidado, no en la fase de análisis a nivel individual, sino en la posterior etapa de «exposición y corrección guiada», en la cual los estudiantes participaron en debates y discusiones colaborativos, compartiendo sus interpretaciones y considerando las respuestas de sus compañeros, lo que les permitió construir conclusiones finales más adecuadas al significado del poema. Varios participantes del grupo de control reconocieron haber establecido conexiones emocionales con los símbolos presentes en el poema, especialmente con el color verde, la figura de la mujer gitana enamorada, el joven herido, el aljibe, la luna y la escena misteriosa, señalando que estas imágenes se quedaron grabadas en su memoria, tal como se muestra en los ejemplos ilustrativos siguientes:

- «El color verde se me quedó en la memoria. A partir de ahora lo asocio directamente con el poema» (estudiante grupo de control).
- «La historia no parece clara al principio, pero eso me hace pensar más y recordarla mejor» (estudiante grupo de control).
- «No puedo olvidar la imagen del joven herido porque me da mucha pena» (estudiante grupo de control).
- «La imagen del agua del aljibe me parecía simple al principio, pero al discutirla en grupo, descubrí otros significados profundos que me sorprendieron y que nunca olvidaré» (estudiante grupo de control).

En cuanto a los estudiantes del grupo experimental, reconocieron que la ayuda de la IA facilitó la comprensión rápida de los símbolos, pero señalaron, por otro lado, que la discusión en clase fue necesaria para captar y memorizar las matices del poema, tal como se ilustra a continuación:

- «Con la ayuda de ChatGpt, reconocí rápido que el color verde refiere a la muerte, pero en la discusión comprendí mejor la relación entre ambos conceptos y me quedó en la mente» (estudiante grupo experimental)
- «Al leer el poema no noté la palabra «puerta» que aparece en los versos «Guardias civiles borrachos, en la puerta golpeaban», pero cuando la profesora nos preguntó sobre su significado, me llamó la atención y comprendí que simboliza la separación entre dos mundos, algo que no se borrará

de mi cabeza» (estudiante grupo experimental).

En consecuencia, las huellas «indelebles» a que se refiere Acquaroni (2007), no dependen únicamente del acceso al significado del texto, sino además del proceso interpretativo que el estudiante construye a través de su interacción con el texto y con otros lectores, guiado por el docente. En este contexto, un enfoque híbrido que combina el potencial generativo y productivo de la inteligencia artificial con las dinámicas creativas y capacidades hermenéuticas del método tradicional, constituye una estrategia eficaz que garantiza una comprensión crítica, profunda y persistente del texto literario en el aula universitaria de ELE, transformando así el análisis literario en una experiencia enriquecedora y formativa.

-El análisis del cuestionario, revela además, que los estudiantes que combinaron ambos métodos mostraron mayor capacidad para superar estereotipos y cuestionar prejuicios. En este sentido, los estudiantes del grupo de control logran revisar sus propias respuestas y reformular las interpretaciones inadecuadas, mientras reconocen otras alternativas posibles (las respuestas generadas con apoyo de las herramientas digitales expuestas por el grupo experimental), lo que favorece la retroalimentación y la autonomía, consolidando con mayor eficacia la huella duradera del aprendizaje. De ahí que, se recomienda que los estudiantes, en primer lugar, intenten comprender los textos propuestos e interpretarlos de manera autónoma e independiente, desarrollando así sus habilidades hermenéuticas, y que posteriormente, recurran a la IA, únicamente como recurso de apoyo complementario para enriquecer sus respuestas. De esta manera, se asegura un análisis literario productivo y con un impacto duradero en el proceso de aprendizaje.

-Otra observación, no menos importante que las anteriores, permite constatar que el efecto duradero del aprendizaje se concretará a través del uso del lenguaje adquirido en contextos comunicativos reales. Se ha registrado que los estudiantes que combinan métodos tradicionales con herramientas de inteligencia artificial en el análisis del poema no solo enriquecen su vocabulario, sino también muestran capacidad de aplicarlo de manera efectiva en distintas situaciones comunicativas. Esto coincide con la tercera etapa de explotación del texto literario que propone Acquaroni (2007), denominada «expansión o poslectura», y que procede a las dos etapas de «contextualización y de descubrimiento». En esta etapa, que la autora considera la más avanzada, se plantean actividades de consolidación que tienen como objetivo crear marcos situacionales de comunicación que permiten emplear «las estructuras del texto que han sido objeto de aprendizaje» (2007, p. 90). En el marco de la presente investigación, este resultado trasciende el estudio de un único texto, como el poema de *Romance Sonámbulo*, y se confirma en sucesivas sesiones dedicadas al análisis de otros textos, de modo que algunos estudiantes lograrán aplicar los contenidos extraídos del poema en la interpretación de otras producciones literarias de la generación del 27 o de otros movimientos artísticos. De manera complementaria, Jurado Morales & Zayas Martínez (2002, p. 21) sostienen que la literatura ya ofrece situaciones completas y significativas, por lo que permite practicar el lenguaje sin necesidad de inventar contextos. En este sentido, López Ferrero y Martín Peris (2013, p. 09), confirman que la comunicación efectiva requiere construir e interpretar textos completos, ya que sintagmas, palabras y oraciones aisladas no permiten transmitir ideas adecuadamente. En definitiva, la integración del texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto universitario debe concebirse como un proceso que va más allá de la mera comprensión literal o reflexiva a la interacción y el desarrollo de competencias lingüísticas reales, implicando al alumnado en la lengua que está

aprendiendo.

Conclusión

La inteligencia artificial ha dejado de ser una moda para convertirse en una realidad permanente en la vida de los seres humanos, transformando la manera en que aprenden, trabajan y piensan. Razón por la cual, la adaptación del campo de la educación, en general, y la educación literaria, en particular, a esta nueva situación, se configura como una necesidad prioritaria. Las universidades y las diferentes instituciones de la educación superior deberían integrar la IA de manera gradual y sistematizada para que los estudiantes se beneficien de sus aportes innovadores, sin poner en riesgo los métodos tradicionales de aprendizaje y de análisis literario, tal como propone la UNESCO (2024). Es necesario implementar políticas claras y guías de uso que especifican cuándo y cómo puede emplearse los algoritmos inteligentes en el aula, con el fin de reducir la dependencia excesiva y los sesgos éticos, al mismo tiempo que se preserva la calidad académica y la creatividad de los estudiantes. La generación actual de estudiantes, tal como describe Cedillo Arias (2022), está profundamente inmersa en entornos digitales, por lo que, como docentes, debemos diseñar experiencias educativas que responden a sus necesidades y a las modalidades innovadoras mediante las cuales interactúan con la información. Concluimos que, ante un futuro distinto, resulta esencial preparar a los futuros profesionales para afrontar los cambios previstos, tanto en los ámbitos educativos como laborales.

Fuentes bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: Literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación.
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1–51.
- Barco Arias, A. F., Ramírez Apolo, D. I., Martínez Cordero, Z. P., Torres De La Cruz, D., & Tapia Pincay, M. M. (2025). La inteligencia artificial como herramienta didáctica en el análisis literario escolar: Implicaciones éticas y pedagógicas. *Prisma Journal*, 1(3), 142–152. <https://doi.org/10.63803/prisma.v1n3.13>
- Cedillo Arias, L. (2022). El docente y la tecnología. Claves para la incorporación de las TIC en el aula. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos* (pp. 123–181). UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Colomer, T. (2001). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Paidós.
- Colomo Nieto, P. (2022). La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios. *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1(2), 74–119. <https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.2039>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Duff, A., & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford University Press.
- Eco, U. (1979). *Obra abierta: Forma e indeterminación en el arte contemporáneo* (R. Berdagué, Trad.). Barcelona: Editorial Ariel.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (R. Pochtar, Trad.). Barcelona, España: Lumen.

- García-Serrano, A., & Menta Garuz, A. (2022). La inteligencia artificial en las Humanidades Digitales: Dos experiencias con corpus digitales. *Revista de Humanidades Digitales*, 7, 19–39. <https://doi.org/10.5944/rhd.vol.7.2022.30928>
- Hernández Blasco, M. J. (1991). Del pretexto al texto: La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 7, 9–13.
- Holubenko, N. (2025). The impact of artificial intelligence on the development of methods of critical text analysis in modern philology. *LatIA*, 3(295). <https://doi.org/10.62486/latia.202529>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético* (Trad.). Madrid, España: Taurus.
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: Propuestas y modelos de uso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(2), 121–159. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2684>
- Jurado Morales, J., & Zayas Martínez, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Universidad de Cádiz.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuiler, E. W. (2022). Natural language processing (NLP). En *Encyclopedia of Big Data* (pp. 679–682). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32010-6_250
- López Ferrero, C., & Martín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- Llano, A. (2006). *Sentido actual de las humanidades* [Versión digital, 2012]. Pamplona: EUNSA. Recuperado de <https://www.uandes.cl/>
- Marín Guamán, M. G. A. (2023). ChatGPT, ventajas, desventajas y el uso en la educación superior. *Killkana Social*, 7(1), 3–8. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i1.1270>
- Martín Peris, E. (Ed.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Alcobendas.
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Nussbaum, M. (2010). Educación para una ciudadanía global: La importancia de las humanidades. En M. Giusti & P. Patrón (Eds.), *El futuro de las humanidades, las humanidades del futuro* (pp. 163–186). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pedraza Jiménez, F. B. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. En A. Celis & J. R. Heredia (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 59–66). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rosenblatt, L. M. (1938/2002). *La literatura como exploración* (M. E. Dubois, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Sáez Martínez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En J. Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña (Coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57–68). ASELE.
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>

Vera Torres, J. Y., Alvarado Ferretti, G. L., Rodríguez Aucapiñas, A. P., & Monard Proaño, K. E. (2025). Inteligencia artificial en lengua y literatura en la educación: Una revisión sistemática. *RECIAMUC*, 9(2), 231–247. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.\(2\).abril.2025.231-247](https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(2).abril.2025.231-247)

Anexos

Anexo I: El poema completo de *Romance Sonámbulo* (*Romancero gitano*, 1928) de Federico García Lorca disponible en línea:

➤ García Lorca, F. (1928). *Romance sonámbulo*. En Wikisource. Recuperado de https://es.wikisource.org/wiki/Romance_son%C3%A1mbulo

Anexo II: Preguntas guía para la fase de «análisis crítico»

1. ¿En qué situaciones y contextos aparece el color verde en el poema? ¿Conserva el mismo sentido? Justifica.
2. ¿Qué posibles significados simbólicos se pueden atribuirse a las siguientes palabras dentro del poema lorquiano: verde carne, luna, agua, caballo, fría plata, pez de sombra, higuera, la mar, rosas morenas?
3. Reflexiona sobre los valores simbólicos que representan los intercambios que propone el gitano herido (caballo por casa, montura por espejo, cuchillo por manta).
4. ¿Qué atmósfera transmite la imagen del agua del aljibe?
5. ¿Qué simboliza la presencia de los «guardias civiles borrachos» y cuál es su función en la historia?
6. ¿Qué percepción le sugiere el título antes de leer el poema? ¿Cómo cambia su interpretación después de la lectura? ¿Crees que los personajes actúan como sonámbulos en la historia? ¿Porqué?