Revista Iberoamericana de Lingüística



nº 19 2024

R.I.L. 19

Fundador y Editor:
Ricardo de la Fuente Ballesteros (Universidad de Valladolid)

Co-editor:
Department of Modern Languages and Literatures (University of Texas at San Antonio)

Director:
Francisco Marcos Marín (University of Texas at San Antonio)

Comité asesor:
José Antonio Pascual (Real Academia Española)
Liliana Sánchez (Rutgers University)
José Camacho (Rutgers University)
Mariana Achugar (Carnegie Mellon University)
Brunello Natale di Cussatis (Università di Peruggia)
Luis Santos Río (Universidad de Salamanca)
Alfredo Torrejón (Auburn University)
Miguel Casas Gómez (Universidad de Cádiz)
† José Antonio Samper Padilla (Universidad de las Palmas de Gran Canaria)
Francisco Ocampo (University of Minnesota)
Francisco Javier Satorre Grau (Universidad de Valencia)
Antonio Salvador Plans (Universidad de Extremadura)
Mario Benvenuto (Università della Calabria)
Aurora Martínez Ezquerro (Universidad de la Rioja)

Comité de redacción:
María Jesús Leal (Hamline University)
Antonio Gragera (Texas State University, San Marcos)
Antonio Carrasco (Universidad de Valladolid)
Muhammad el-Madkouri Maataoui (Universidad Autónoma de Madrid)
Beatriz Soto Aranda (Universidad Rey Juan Carlos).
Nelsy Echávez-Solano (College of Saint Benedict / S. John's University)
Rossella Michienzi (Università della Calabria)
Beatriz Valverde Olmedo (Fu Jen Catholic University [Taiwán])

Miembro de Honor:
Humberto López Morales (Secretario de la Asociación de Academias de la Lengua Española)

Edición:
Universitas Castellae y Alimentelamente

Apartado 37, 47080 Valladolid
Tlfno. 34 637 665 048
E-mail: info@alimentelamente.es
cuc@universitascastellae.es
www.alimentelamente.es
www.universitascastellae.es
www.reviblin.com

ISSN: 1887-407X
Impresión: Lamsa Soluciones Gráficas

ARTÍCULOS

EL CANTAR DE MIO CID DEL SIGLO XII. RECONSTRUCCIÓN FONOLÓGICA Y MUSICAL.

THE TWELVE CENTURY CANTAR DE MIO CID. MUSICAL AND PHONOLOGICAL RECONSTRUCTION.

Francisco Marcos Marín
University of Texas at San Antonio

Recibido: 4 de octubre de 2024. Aceptado: 19 de Noviembre de 2024

Resumen: La Filología tradicional ha considerado que los cantares de gesta castellanos eran anisosilábicos, entendido este término como de un número desigual de sílabas en cada verso. Hoy se puede partir de una consideración diferente de la fonología silábica. De acuerdo con esta modificación, hasta el siglo XIII el castellano primigenio y posiblemente otros romances iberorrománicos tenían una estructura fonológica isoacentual y no isosilábica, como la que se impuso desde el siglo XIII hasta hoy. En una estructura isoacentual, las sílabas no tienen la misma duración. Para medir la duración de un verso en un cantar de gesta no basta con contar el número de sílabas, sino que es preciso tener en cuenta que el "cantar" se cantaba. Se debe calcular la medida en unidades métrico-musicales, con un núcleo de mayor duración en torno al cual se distribuyen sílabas de distinta medida. La medida silábico-musical de los núcleos es la que determina la medida del verso. Cuando, en los manuscritos conservados, siempre tardíos, la medida de los versos se altera, es posible que nos encontremos ante modificaciones sufridas por el texto en su evolución, cuando ya se había perdido la percepción fonológica isoacentual, sustituida por la isosilábica.

Palabras clave: acento, fonología, isoacentual, isosilábica, núcleo, sílaba, verso.

Abstract: Traditional philology has considered that the Castilian Chansons de Geste were anisosyllabic, understood as having an unequal number of syllables in each verse. Nowadays, we can start from a different consideration of syllabic phonology. According to this modification, primitive Castilian and possibly other Iberian Romances had an isoaccentual and not isosyllabic phonological structure, such as the one that prevailed from the thirteenth century to the present. In an isoaccentual structure, the syllables do not have the same duration. It is not enough to count the number of syllables to measure the duration of a verse in a Chanson de Geste, but it is necessary to consider that the Chanson was sung. The measure must be calculated in metric musical units, with a more extended core around which syllables of varied sizes are distributed. The musical-metrical size of the nuclei determines the verse's size. When, in the manuscripts that have been preserved, which are always late copies, the measure of the verses is altered, we may be faced with modifications suffered by the text in its evolution when the isoaccentual phonological perception had already been lost, replaced by the isosyllabic one.

Keywords: accent, core, isoaccentual, isosyllabic, phonology, syllable, verse.

Inicios del español y cambios estructurales

Durante un largo período de tiempo este autor ha buscado elementos lingüísticos que permitiesen comprender qué ocurrió en el Mediterráneo Occidental, especialmente en el suroccidental, en la etapa previa a los inicios del español o los romances iberorrománicos, incluyendo el romance andalusí. A lo largo de casi sesenta años, esa investigación se ha sometido a muchas revisiones y modificaciones, que la han ido renovando y ha ido contando también con las aplicaciones de nuevas metodologías de investigación y nuevas técnicas[1]. Los resultados de los últimos quince años de revisión y reelaboración se han ido plasmando en una serie de publicaciones, conformadas en un libro de 2023[2] cuyas conclusiones llevan a nuevas investigaciones, como la presente[3], que parte de la postulación

de rasgos propios del iberorromance, especialmente de la primera etapa del castellano, anterior al siglo XIII. Lo más destacable fonéticamente hasta ese siglo es que se trataba de una lengua isoacentual, no isosilábica como el español moderno, con siete timbres vocálicos, en los que las vocales medias abiertas tónicas alternaban con diptongos ascendentes con segundo elemento variable como variantes combinatorias.

Estos cambios en el tratamiento filológico de los inicios del iberorrománico y sus variantes llevan a que se parta de bases lingüísticas renovadas en multitud de aspectos. Uno de ellos, aunque posiblemente haya otros más notables[4], es el de la fonología silábica, de inmediata aplicación a cuestiones métricas de los textos literarios más antiguos, es decir, los anteriores a la reforma del castellano en el siglo XIII[5], llamada habitualmente *reforma alfonsí*. Recuérdese que los cantares se prosificaron en las Crónicas, tiempo después, donde podía haber cambiado ya la estructura fonológica de la lengua y que, también en el siglo XIII, la *Partida II* testifica que los cantares ya habían pasado a recitarse, lo que redujo mucho la conservación de todo cuanto pudo servir de interfaz entre texto y música o incluso lo eliminó. Entre esas canciones de gesta destaca el *Cantar de Mio Cid*, sin olvidar los problemas derivados de su conservación en un único manuscrito antiguo, dos siglos posterior al inicio de su composición como cantar y, en consecuencia, muy alterado.

Transmisión, conservación y reconstrucción de los Cantares

Puede decirse, con la mayor brevedad posible, que los editores del *Cantar de Mio Cid*[6] nos dividimos en dos grupos: los que arrancan de la fecha de 1207 del colofón del manuscrito del siglo XIV y los que buscamos en ese manuscrito único todos los elementos posibles para reconstruir un texto anterior a 1207. En una correcta interpretación neotradicionalista ese texto, además, sería una de las variantes que circularían entre los juglares y que habrían empezado a componerse durante la vida del Cid y, especialmente, después de su muerte, en 1099. La fecha propuesta por don Ramón

Menéndez Pidal, h. 1140, ha sido levemente modificada por Diego Catalán y por mí mismo; pero, en cualquier caso, nos situamos en torno a mediados del siglo XII, medio siglo antes de 1207 y mucho antes de la fecha del manuscrito medieval conservado.

Ese medio siglo, dos generaciones de hablantes, si queremos precisarlo en términos más lingüísticos que históricos, es un período bisagra entre dos variedades de la lengua española. En torno a 1205 - 1207, como he defendido con apoyo en la fecha que da el propio poema en la estrofa 1799, se compuso el *Libro de Alexandre*[7]*,* que se define desde el principio (verso 2d) por sus *silauas contadas,* como rasgo novedoso y distintivo. Además del posible e innovador isosilabismo versal del que sería, en mi opinión, el libro más antiguo o el más antiguo conservado del *mester de clerezía,* esa misma estrofa segunda añade una diferencia entre la *juglaría* del *Cantar* y la *clerezía* del *Alexandre,* términos que, recuérdese, se usan en los versos 2a y 2b de ese *Libro.* Para comprender esa segunda diferencia hemos de remontarnos a un poema latino, el *Prefatio de Almaria* (más conocido como *Poema de Almería*[8], fechado hacia 1150, es decir, casi inmediatamente a los sucesos de 1147 que relata). En los versos 233 y 234 se dice

> *Ipse Rodericus, Meo Cidi sepe vocatus,*
> *De quo cantatur quod ab hostibus haud superatur,*
> (Ese mismo Rodrigo, generalmente llamado Mio Cid,
> De quien se canta que nunca fue derrotado por sus enemigos)

Cantatur 'se canta' es semánticamente transparente y tiene el mismo sentido en español actual. Implica un tratamiento musical. Se canta, además, de *Meo Cidi* y el único ejemplo textual que tenemos de esa frase en ese tiempo se encuentra precisamente y en repetidas ocasiones en el *Cantar de Mio Cid.* En cambio, el *Alexandre* dice en la estrofa 2c:

> fab*l*ar curso rimado por la quadern[a] [u]ia

Esa introducción del *Alexandre,* también conviene recordar, es original, diferenciada de sus dos principales fuentes, la *Alexandreis*

latina y el *Roman d'Alexandre* francés, de modo que debe entenderse como una peculiaridad hispánica. *Fablar curso rimado* puede interpretarse como 'recitar', nada de música se dice a ese propósito, mientras que del *Cid* se dice que *se canta.* Es cierto que el verbo *cantar* también se encuentra en poemas de clerecía y que tiene una variedad de interpretaciones, que el contexto suele dejar claras. Se podrá objetar también que podría tratarse de otro tipo de cantares. No me voy a entretener en esa discusión. Baste recordar, por si sirve, que no se cantaba ni siquiera de alguien cuya excelencia se reconocía, como se nos dice a propósito de Çorraquín Sancho en la *Crónica de la población de Ávila*[9] (h.1256):

Cantan de Roldan cantan de Olivero
e non de Çorraquin que fue buen cauallero
Cantan de Olivero cantan de Roldan
e non de Çorraquin que fue buen barragan

Unidad fonológica y unidad musical

El *Cantar de Mio Cid* se compuso para su transmisión oral, para cantarse. Eso significa que, por una parte, estaba sujeto a las normas de la canción, a las normas musicales; pero lo que se canta es un texto y el texto, que transmite noticias relevantes, tiene preferencia, de manera que goza de especial relieve la estructura lingüística textual. Como se trata de una expresión oral combinada con la música, es fundamental la forma de la expresión. Esa conformación de la expresión se refleja especialmente en la conformación silábica. Cuando se estudia texto y música, a la unidad musical, que es la nota, se hace corresponder la unidad fonológica, que es la sílaba. Las sílabas del *Cantar* y de los cantares de gesta son estructuras fonológicas con una duración y con esa estructura tiene que coordinarse un patrón musical. Una de las facetas de ese patrón musical es también la duración. Esta coordinación tiene una explicación lingüística simple: se basa en la estructura fonológico-silábica del castellano de la época en que se compusieron los cantares de gesta. A esa explicación se dedicará buena parte de este estudio.

Para otros elementos de la coordinación se han buscado explicaciones diversas[10], que ocupan un abundante número de páginas de consulta necesaria y que en éstas se resumirán brevemente.

Propuestas de explicación

Fernández y del Brío han dedicado varios artículos extensos a la métrica del *Cantar* desde la consideración musical de los cantares. Distinguen, en primer lugar, entre una transmisión oral y una transmisión escrita de las gestas, preguntándose después si de un texto oral se pasó a uno escrito o al contrario, para, a continuación, vincular el texto a su ejecución oral, que hubiera podido ser recitada, cantada o salmodiada. Conviene hacer una advertencia terminológica, el concepto de *isosilabismo*, para ellos, no se refiere al tipo de sílabas, sino a la regularidad del número de sílabas en el verso, lo que hemos llamado *isosilabismo versal.* Si los versos de una composición tienen el mismo número de sílabas son, para ellos, isosilábicos, si no lo tienen son, igualmente para ellos, anisosilábicos. Desde la Fonología, como se verá, el concepto de *isosilábico* se aplica a la estructura silábica y no al verso. Para explicar la métrica del *Cantar* recurren a la *concepción rítmica;* la pregunta es si cada cantar tenía su pauta rítmica propia o si los cantares tenían una pauta rítmica común.

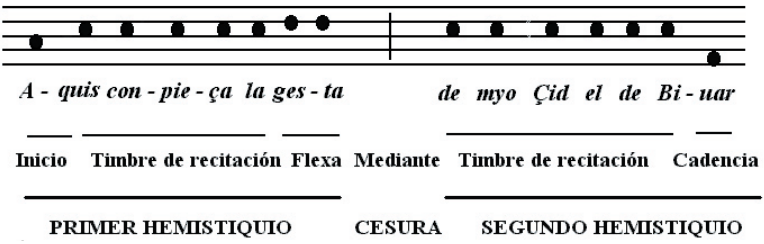
Después de resumir las tesis de Aubrun[11], Pellen[12] y Orduna[13], Fernández y del Brío señalan que permanece la duda de si los esquemas rítmicos definidos por los autores anteriores pudieran corresponder a los esquemas del juglar compositor o del juglar cantor. Ni Fernández y del Brío ni los autores que resumen se pararon a considerar la estructura meramente lingüística, fonológica, del verso. Puede pensarse que el más cercano a esa consideración fuera Orduna, quien señaló la diferencia entre vocales átonas y tónicas como factores constitutivos del esquema, pero no la asoció a la estructura silábica. Cuando se tiene en cuenta ésta, se puede intentar reconstruir una primera redacción posible, o sea, los esquemas del juglar compositor, aunque luego cantores y copistas hayan al-

terado varios o incluso muchos versos. Fernández y del Brío no se propusieron inicialmente dar "una visión enteramente nueva", sino reordenar la información para llegar a nuevas hipótesis válidas. También se puede señalar que, llevados de su convicción de que lo predominante debe ser la estructura rítmica, diferencian un *ritmo de creación* de un *ritmo de recepción.* El primero corresponde al patrón dado por el autor a su creación. El segundo corresponde a cómo perciben los oyentes el ritmo de la obra que escuchan.

En los trabajos publicados en 2012 la ambición, legítima, es mayor. Según su resumen:

Mediante la revisión de diversos tratados de música medievales se llega a la conclusión de que la realización del *Cantar* fue cantilada, modo de ejecución que se identifica con el llamado *cantus gestualis* del tratado de Jean de Grouchy[14], testimonio al que los autores conceden validez, frente a la generalidad de la crítica. A juicio de los autores, la difusión cantilada explica de manera natural la variedad métrica que presenta el texto en los versos, dado que la cantilación se asienta en un esquema que sigue muy de cerca la dicción natural, el tenor de recitación avanza sílaba a sílaba y lo distintivo es la *flexa,* equivalente al tonema final de la entonación lingüística.

Para evitar confusiones terminológicas, Fernández y del Brío proponen el uso de los términos *cantilar* y *cantilación,* en lugar de *salmodiar* y *salmodia.* La unidad básica sería el *hemistiquio,* cada verso consta de dos hemistiquios y constituye así una unidad rítmica binaria. Los hemistiquios serían también unidades binarias divididas entre *tenor* e *inflexión.* Aunque afirman que confluyen el aspecto melódico y el lingüístico, eso no ocurre exactamente como lo describen, porque parten de unidades lingüísticas del contenido, sintagmáticas y sus consideraciones fonéticas no se estructuran fonológicamente. La melodía, la cantilación, es lo que, según ellos, permite integrar lo musical, lo fonético, lo sintáctico y lo semántico, como ejemplifican con el verso 1085, el primero de la segunda parte:



Fernando Gómez Redondo, en sus publicaciones, ha dedicado mucha más atención a la poesía del mester de clerecía y, especialmente, a la medieval posterior al XIV. No obstante, en un artículo de 2017[15], también tuvo que enfrentarse con el anisosilabismo del mester de juglaría. Partió de la exigencia de definir los *criterios reales* que gobiernan la métrica medieval, aunque reconoció que la de juglaría difiere del resto. Si bien no se plantea la pregunta de la estructura silábica, su intento de reconstrucción de la prosodia medieval funciona con un esquema silábico, fonológico, aunque sin usar este término. En su esquema átonas y tónicas tienen la misma duración. Es el esquema de la clerecía y los textos de cancionero posteriores. En cuanto a la métrica, postula un triple proceso, *compositivo, recitativo, receptivo.* La estructura de los versos, en su opinión, se adecua a uno de estos tres sistemas: en el *isomélico* los versos se cantan, en el *isosilábico* se recitan y en el *isorrítmico* se modulan estructurados en *pies rítmicos,* que configuran "densidad armónica"[16]. Estos *pies* no son, en su teoría, estructuras silábicas, fonológicas, sino sintagmáticas, versos. Esta elección terminológica, apoyada en tratadistas, resulta curiosa cuando se considera que *pie* fue un término habitual para designar la sílaba, como ejemplifica la paremia tan conocida de *no busques tres pies al gato,* basada, como bien se sabe, en que *ga-to* tiene dos sílabas o pies, no tres. Se seguirá, a partir de ahora, ese acertado consejo.

El patrón fonológico

La acción de *cantar,* como ya se anunció, impone una coordinación entre la forma de la expresión, que es el patrón fonológico o la

estructura silábica, y el patrón musical, una estructura definida, como se verá más adelante, por ritmo y melodía. Una primera observación nos dice que el patrón fonológico establece diferencias entre sílabas tónicas y átonas, iniciales, internas y finales.

Desde el punto de vista de su estructura silábica, las lenguas se dividen en dos grandes grupos[17]. En una lengua *isosilábica,* como el español moderno, en emisión estándar, una sílaba átona tiene la misma duración que una tónica. En una lengua *isoacentual,* como el inglés moderno, las sílabas tónicas y las átonas tienen duraciones distintas. Es decir, en una lengua isoacentual, la duración de la sílaba es distinta entre tónica y átona y también puede serlo entre átonas en sílabas en posiciones distintas. Aunque es igualmente posible cantar en una lengua isosilábica o en una lengua isoacentual, como se puede observar a diario, la diferencia debe tenerse en cuenta para explicar el *anisosilabismo,* la diferente cantidad de sílabas de los versos, característica de los cantares de gesta castellanos, del mester de *juglaría.* El "anisosilabismo" del *Cantar de Mio Cid* lo es en una lengua isosilábica, donde todas las sílabas, tónicas o átonas, tieen la misma duración. Deja de ser anisosilabismo en una lengua isoacentual, en la que las sílabas átonas tienen menor duración que las tónicas, sin tener tampoco la misma duración entre sí, porque en realidad lo que importa es la duración del grupo silábico-acentual, formado por el conjunto de sílabas átonas agrupadas en torno a una sílaba tónica, que es su núcleo. Para que el conjunto sea isócrono los grupos silábico-acentuales deben tener la misma medida de duración al cantarse, tanto si tienen cinco sílabas como si tienen dos o tres.

Para entender el enunciado anterior conviene repasar la evolución fonética[18] desde el latín al romance castellano medieval, en el vocalismo. Está claro que no se conservó, si es que alguna vez existió en esa área geográfica, la diferencia cuantitativa latina, entre vocales o sílabas largas y breves. Este cambio fonológico provocó el tipológico de la sustitución de la cantidad por la intensidad. El ritmo de la frase, especialmente visible en la poesía, dejó de marcarlo la alternancia de largas y breves y pasó a marcarlo la de tónicas y átonas. Hasta ahora, que sepamos, no se ha dado una interpretación adecuada a lo que este cambio tipológico implica respecto a los

cambios del acento en español en relación con la sílaba. Germán de Granda[19] mostró de modo detallado cómo la evolución de la sílaba tónica y sus componentes fue diferente de la de la átona; pero esa investigación no tuvo continuidad.

La Fonología contemporánea[20] ha resaltado, a propósito de la diptongación, la diferencia entre las lenguas que alargan la sílaba libre y diptongan en esa sílaba las vocales tónicas abiertas y cerradas, como el francés[21], de las lenguas en las que no se da ese alargamiento, como el español, en el que diptongan las vocales tónicas abiertas, tanto en sílaba libre como en trabada (*caelu > cielo, perna > pierna, bonu > bueno, porta> puerta).* La estructura silábica contribuye a explicar este hecho, pues habría una correspondencia entre la pérdida de la geminación (es decir, del alargamiento consonántico de la sílaba) y la diptongación de todos los tipos silábicos (alargamiento vocálico de la sílaba).

El especial refuerzo que proporciona el acento de intensidad hace que la conservación de elementos fónicos en la sílaba tónica sea de mucho mayor rendimiento que en la átona inicial, en la átona final o en la intertónica. Yakov Malkiel[22] propuso un modo de completar y mejorar la propuesta de Menéndez Pidal, quien, en su *Manual de gramática histórica[23],* había tratado de resolver el problema de la diferencia evolutiva entre tónica y distintos tipos de átonas por un compromiso entre una clasificación *silábico-acentual* y otra *léxico-silábica.* La clasificación *silábico-acentual* tendría en cuenta los picos silábicos acentuales, independientemente del número de sílabas de la palabra y de la posición de la sílaba en la palabra, distinguiendo, por un lado, *tónicas,* y por otro *contra-inter-, pre-, post- tónicas* y *átonas.* La clasificación *léxico-silábica,* en cambio, depende de la posición de la sílaba en la palabra, sin considerar el acento. En principio, permite asignar las etiquetas de *inicial, medial, final.* Si es necesario, puede ampliarse la clasificación a *post-inicial, pre-final* y así sucesivamente. Mezclando las dos categorías, Menéndez Pidal había analizado cada vocal átona como *inicial* (léxico-silábica), *pretónica* y *postónica* (silábico-acentual), y *final* (léxico-silábica). La propuesta de Malkiel fue básicamente silábico acentual, con una característica, la diferencia entre vocales con algún tipo de refuerzo acentual (acento secundario) y

las vocales átonas. De ese modo las átonas internas, sean pretónicas o postónicas, se tratan en su propuesta con la aplicación de las mismas reglas.

Todas estas disquisiciones podrían resultar hoy secundarias, como ya se dijo, porque el desarrollo de la Fonología silábica es el que permite diferenciar lenguas *isoacentuales*, en las que las sílabas no tienen la misma duración, las átonas duran menos que las tónicas, como ocurre en el inglés moderno, de las lenguas *isosilábicas,* en las cuales no se aprecia diferencia de duración entre las sílabas tónicas y las átonas, como sucede en español moderno. El tratamiento de las vocales pretónicas y postónicas en el castellano medieval más antiguo parece propio de una lengua isoacentual. En lo que afecta a la vocal final, que se conserva cuando hay razones gramaticales, paradigmáticas, que la apoyan y se pierde por *apócope* cuando no se da esa circunstancia, se trata de una evolución que también es coherente con el comportamiento de una lengua isoacentual. Confirma esta suposición el añadido de una *-e* paragógica, al final de verso, como resto de una pronunciación con valor literario que se apoya en la rima. Ocurre algo en cierto modo relacionable en francés moderno, en la lectura de la poesía, donde se cuenta como una sílaba la sílaba interna que contiene una *-e-* seguida de consonante, que no se pronuncia en el habla corriente[24]. Pero en francés no cuenta en la medida silábica la *-e* final de verso.

El patrón musical

Los elementos básicos de la música son el ritmo, la melodía, el timbre y la armonía[25]. El ritmo fue el primero en aparecer, porque forma parte de la naturaleza; respiramos con un ritmo, andamos con otro y nuestro corazón late con otro. Es el elemento relacionado con la duración y la frecuencia, pues se refiere al movimiento y la alternancia de duraciones. Desde el punto de vista lingüístico, es fácil percibir que una lengua isosilábica, como el español moderno, tiene un ritmo natural diferente de una lengua isoacentual, como el inglés moderno. Ambas son lenguas rítmicas, porque todas las secuencias isócronas (lengua isosilábica) son rítmicas; pero el

ritmo no exige que todos sus componentes sean isócronos (lengua isoacentual). La música, especialmente, puede aplicar esquemas o patrones isócronos a lenguas silábicamente isoacentuales.

En lo que concierne al ritmo también hay que señalar cambios en la fonología histórica de afrorrománico e iberorrománico. Frente a la preferencia del español moderno por el ritmo trocaico {fuerte, débil}, afrorrománico e iberorrománico ofrecen en su poesía ritmos métricos acentuales en sílaba par. Resulta cada vez más convincente la hipótesis de que tenían una estructura silábica del tipo {débil, fuerte}, es decir, yámbica, sin descartar la coincidencia con el vasco[26]. Otra coincidencia se da en el caso de las jarchas andalusíes, donde también se da esta preferencia rítmica. En las jarchas la situación es más compleja, especialmente si se considera que siguen modelos árabes y no románicos, porque la estructura silábica y la tipología métrica árabes también prefieren el ritmo yámbico. El castellano medieval, al menos en sus inicios, parece haber heredado del latín esta estructura métrica yámbica. El castellano medieval tardío y moderno pasó a la estructura {fuerte, débil}, es decir, trocaica, lo que explica por qué a partir del último acento del verso (sílaba fuerte) hay que contar una sílaba métrica débil y sólo una, independientemente de que haya dos sílabas, una o ninguna. Es la llamada *ley de Mussafia,* una regla métrica típica de la poesía en español[27].

Hace más de cuatrocientos mil años los homínidos ya tenían instrumentos para marcar el ritmo. Muchas especies animales perciben el ritmo e incluso desarrollan comportamientos isócronos; pero la capacidad para producir esquemas isócronos es característica de los humanos, ligada a sustratos biológicos genéticos y neuro-hormonales, aunque aparentemente no se traduzca en una ventaja evolutiva[28].

La melodía es la sucesión de varios sonidos de diferente altura, conocidos en fonética como *tonos* y en música como *notas.* Los instrumentos que permiten la emisión de varias notas[29] y por ello la ejecución de la melodía, son muy antiguos, en Navarra se han encontrado flautas de varios agujeros con veinticinco mil años de antigüedad. Una figura antropozoomorfa (humana con piel y cabeza de ciervo) sostiene un arco musical de una cuerda en la gruta

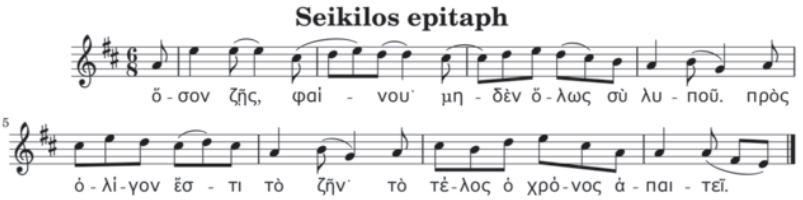
de Trois-Frères, en el Ariège francés, 13500 años a.J.C.[30]. La producción de sonidos vocálicos de altura diferente es también natural en el hombre y caracteriza a lenguas como el yoruba, el chino o el vietnamita, entre muchas otras, que pudieron incluir al griego y al latín clásicos. La música occidental la ha estructurado en forma de tonos y semitonos siguiendo la escala temperada de doce sonidos[31]. En otras culturas la estructuración es diferente. Es plausible considerar que los patrones más antiguos se limitaran a cuatro tonos. Cuando un patrón, una composición, tiene una sola línea melódica se llama monodia. En la época y el área geográfica de composición del *Cantar,* la música era monódica. En la liturgia, conocida por ello por todos los músicos occidentales, la música monódica era el canto llano, llamado gregoriano en el rito romano. Los cantos de una sola voz en el canto llano tienen un ritmo no métrico. A los cantos llanos corresponden tres tipos de melodías: *silábica, neumática* y *melismática.* Cuando cada sílaba del texto se canta en una nota, la melodía es *silábica.* En la melodía *neumática* una sola sílaba del texto se canta en un grupo pequeño de notas. Cuando es *melismática,* una sílaba se expande en muchas notas. En la Península Ibérica la versión propia del canto llano era el canto viejo hispánico o visigótico, terminología que hoy día se prefiere a la de mozárabe[32].

Los otros estilos, ambrosiano o milanés, galicano o francés y beneventano o del sur de Italia, fueron integrándose en el canto gregoriano. Del canto viejo africano hay, por el momento, menor información. El rito romano y con él el canto gregoriano, sustituyó al visigótico o mozárabe en la Península Ibérica en el siglo XI, no sin resistencia.

La notación musical

Durante muchos siglos los textos y la música que se asociaba a ellos se transmitieron de forma oral. Poco a poco fueron desarrollándose sistemas de codificación, la escritura y la notación musical. La notación musical más antigua conocida se encuentra en una tableta de Nippur, en el imperio babilónico, de 1400 a.J.C. Incluye parte de las instrucciones para ejecutar la música. En el mundo

helénico es donde se encuentra la más antigua composición completa, una pieza breve con notación musical alfabética, el epitafio de Seikilos[33], de fecha imprecisa, entre el 200 a. JC y el 100 d. JC. La notación antigua ha permitido la reconstrucción de la partitura en la notación actual. Nótese, en todo caso, que esas reconstrucciones no pueden ser completas, en el sentido de reproducir exactamente lo que sería el sonido original, porque la notación conservada sólo proporciona una parte de la información musical.



En la cultura semítica, más cercana a la época y el espacio del Cid, el hebreo utilizó signos diacríticos, los teʕamím. Estos teʕamím (en hebreo: טעמים), cantilena o acentos, son marcas que se sitúan sobre el texto para marcar la línea tonal de la recitación de la Biblia y la Mishná[34]. Se lee una explicación adaptada a la evolución de la notación musical siglos después, en el s. XVI. En el tomo VI de la *Biblia Políglota Complutense* (1514–1517, 1522) se encuentran el diccionario hebreo-arameo-latino y varias explicaciones gramaticales, en las que participó Alfonso de Zamora. En esas notas señaló que los *acentos,* como los llamó, estaban más cerca de marcas de lectura que de música. Sin embargo, cuando en 1526 publicó la gramática revisada[35], amplió la cuarta sección, sobre las marcas de la salmodia y la llamó "sobre el acento y las notas"[36] (*Cap. quartum de accentu, & punctis).* Los teʕamím tenían tres funciones: 1) indicar las sílabas acentuadas, 2) transmitir la melodía (canto), 3) marcar pausas. El texto hebreo de la *Biblia Políglota* incorporaba una marca para separar versos y otra para la cesura medial. A continuación escribió que los teʕamím representaban un sonido diferente en el *Pentateuco,* los *Salmos,* el *Libro de Job,* los *Proverbios* y el *Cantar de los Cantares.* En este punto es cuando

comparó la función entonativa de esos teʕamím (el llamado en esos libros *tsinnor)* con las notas musicales.

El árabe, por su parte, utiliza una combinación de palabras, elementos del silabario y palabras usadas como diacríticos para marcar la lectura salmodiada del Corán[37]. La redacción del libro sagrado musulmán difiere notablemente en la parte mequí, la más antigua y musical y en la mediní, más prosaica en su estilo. Marcar las cadencias, los silencios, los alargamientos y una amplia variedad de modulaciones, al igual que los diacríticos para las vocales breves, se hizo necesario desde muy pronto. No hay una lectura uniforme, ni asociaciones fijas con ciertos pasajes del texto. En efecto, es el texto el elemento predominante en la lectura y en el recitado, que no canto, porque no se canta el Corán, se salmodia el texto con un tempo más o menos largo para permitir una mayor concentración en pasajes sobre los que se quiere meditar o impartir una enseñanza. En cuanto a la música propiamente dicha, es muy poco lo que se puede saber de la música hispana anterior al 711 y algo más, pero muy poco en concreto, de la música andalusí anterior al siglo X[38]. A finales del siglo X o principios del XI surgió una forma nueva de canción en Alandalús, que musicaba dos tipos de textos, el *muwashshah,* en árabe clásico y el cejel (*zajal),* en árabe andalusí. Con el paso del tiempo algunos textos también se escribieron en hebreo. Este tipo de canción, a diferencia del modelo oriental perdido introducido previamente por Ziryab[39], se difundió por todo el mundo árabo-islámico y se ha conservado hasta hoy, con modificaciones y variantes, como música andalusí. Los textos musicados en esta forma fueron textos líricos, en un sentido muy amplio del término, de contenido y extensión diferentes a los cantares de gesta. No hay ningún dato que permita especular sobre su relación con éstos.

Los hispanorromanos de Alandalús estaban habituados a sus propios textos litúrgicos musicales, lo que sería el canto viejo-visigótico o canto llano mozárabe, así como a ese recitado salmodiado del hebreo y del árabe. Los cristianos del norte estaban también expuestos a las interpretaciones litúrgicas. El tiempo marcado por la vida del rey Alfonso VI (1040 - 1109) es una época en la que la influencia galorrománica, francesa y provenzal, se ejerció

de modo notable sobre la cultura y los romances iberorrománicos. Los cantares de gesta franceses eran conocidos e interpretados en los reinos cristianos hispanos. Los nombres de sus personajes más famosos se incorporaron a la tradición literaria hispana. Por todas estas razones tuvieron la oportunidad de influir en las canciones de gesta castellanas.

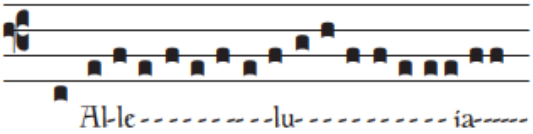
En el mundo grecolatino medieval, la necesidad de una notación precisa había llevado al desarrollo de la codificación mediante neumas, pequeños grafismos insertados sobre el texto y que indicaban de forma aproximada ciertos contornos melódicos. Una evolución fundamental fue la adición de la *pauta*. Se llama así la representación que consiste en dos líneas: una primera línea roja para agrupar los neumas en la clave de Fa, y otra añadida posteriormente, que marcaría la clave de Do. No había necesidad de crear un sistema más complejo, pues se trataba de una música prosódica supeditada por completo al texto: frases, periodos, acentos y pausas venían claramente delimitados por él. Los cantores conocían de memoria muchas de las melodías y la partitura servía más bien como esquema o apoyo mnemotécnico. El canto llano o gregoriano forjaría así un canto monódico en latín, con una sola línea melódica, sin armonía ni acompañamiento y con separación de hombres y mujeres para no diferenciar las alturas vocales propias del hombre y la mujer. Más tarde se desarrolló la escritura musical en cuatro líneas o tetragrama (Guido D'Arezzo c. 991-1050), seguida de la de cinco líneas o pentagrama, generalizada en el siglo XVI.

La altura de la nota --nos sigue explicando Ana Benavides-- quedaba determinada por su inscripción en el pentagrama: a medida que el sonido es más agudo, la representación de la nota musical correspondiente se sitúa más arriba. La nota se fija tanto en las líneas como en los espacios. Cuando el registro es más alto o bajo de lo que cabe en la representación del pentagrama convencional se añaden unas pequeñas líneas a modo de guías que se llaman líneas adicionales[40].

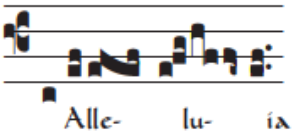
3

Ejemplo

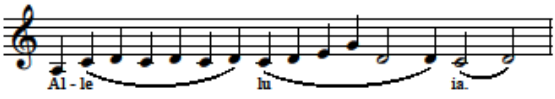
1. Un Aleluya escrito utilizando el Neuma simple, una nota por cada sonido.

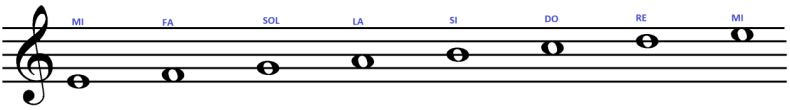


2. Este Aleluya con neumas muestran claramente la agrupación de sonidos por encima de la sílaba, así como la interpretación...



3. El mismo Aleluya utilizando escritura moderna. Observe el espacio que toma, hubiese sido un serio problema si se intentara esta escritura en pergamino de la época medieval. La Notación Gregoriana es compacta y precisa...





Patrón monódico, duración y figuras musicales

En lo que concierne a la música, por lo tanto, la estructura silábica isoacentual del texto del *Cantar* podía adecuarse a un patrón monódico, dentro del cual las notas podían tener una mayor o menor duración, que en períodos posteriores de la historia de la notación musical sería definida por las figuras musicales. Cada una de las figuras musicales tiene un valor en tiempos o pulsos. Si bien ese valor puede cambiar, dependiendo del compás, en el texto y época que nos ocupa, cuando estos conceptos todavía no se habían desarrollado, nos basta con señalar los valores más comunes:

Nombre	Grafía	Valor
Redonda	𝅝	4 tiempos
Blanca	𝅗𝅥	2 tiempos
Negra	♩	1 tiempo
Corchea	♪	1/2 tiempo
Semicorchea	𝅘𝅥𝅯	1/4 tiempo
Fusa	𝅘𝅥𝅰	1/8 tiempo
Semifusa	𝅘𝅥𝅱	1/16 tiempo

Aunque este esquema sea posterior a la época del *Cantar,* los valores sirven para explicar, buscando una mejor comprensión del lector y oyente actual, cómo un texto en verso "anisosilábico" se puede encajar en un patrón isócrono. En la primera mitad del siglo XII nos puede bastar, al menos de momento, con decir que el texto es la unidad lingüística y musical y que lo único que debe hacer el juglar es crear un patrón isócrono mediante la equivalencia del valor de la figura musical asignado a la sílaba tónica con el asignado a las átonas, con la posibilidad de que a las átonas pudieran asignarse varios valores, determinados, por ejemplo, por los acentos

secundarios. Según el valor que se asigne a la sílaba tónica, se asignará el correspondiente a las sílabas átonas en función del patrón musical elegido. Así, si el grupo silábico-musical[41] equivale a una blanca, puede estar formado por varias combinaciones, por ejemplo por dos negras o por una negra (la sílaba tónica) y dos corcheas (sílabas átonas) o por una negra, una corchea y dos semicorcheas o por dos corcheas y cuatro semicorcheas o por una corchea y seis semicorcheas, ya que las átonas pueden no tener la misma duración. Con la evolución de la música estas asociaciones se hicieron mucho más complejas por la introducción del compás; pero se espera que esta breve explicación sea suficiente para entender los ejemplos.

Ejemplos y pautas de correspondencia entre la estructura musical y la silábica

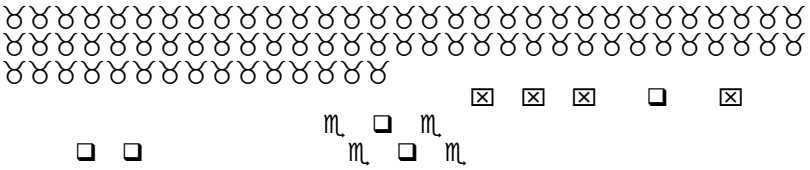
Conviene aclarar, a propósito de los ejemplos siguientes, dos cosas. La primera es que no se propone una reconstrucción musical del *Cantar,* que queda fuera de la competencia de este autor, sino simplemente marcar unas pautas de correspondencia entre estructura musical y estructura silábica. Que alguien pudiera aprovecharlas sería deseable y gratificante, por supuesto. La segunda es que un esquema musical del tipo que se propone puede ser fácilmente adaptado por el cantor a sus preferencias o a sus habilidades y limitaciones, porque es muy simple. La diferencia entre el juglar compositor y el juglar intérprete se reduce o incluso se suprime. Como también hoy ocurre con cualquier canción, un buen cantor puede incluso mejorar a un mal compositor o, lamentablemente, al contrario. En la muy simple y limitada notación musical usada en los ejemplos no se pretende marcar ritmo ni melodía, las notas se separan en distintas líneas del pentagrama para que se comprenda mejor la relación entre sílaba y nota. Para los valores de las notas me he ceñido a los dichos en la tabla anterior. Sólo en ejemplo del verso 1085 se marca el ascenso de tono, por indicar la similitud con un pregón. Para facilitar los ejemplos, se utiliza un tipo de melodía silábica, a cada sílaba corresponde una nota. En la ejecución esto no tendría que ser forzosamente así.

El verso 1 es el primero conservado en el manuscrito, normalmente sería un verso intermedio en una tirada.

1. De los sos oios tan fuertemientre llorando

[3 semicorcheas, negra, semicorchea] [corchea, negra, corchea] [negra, negra] [corchea, negra, corchea]

[de los sos oios] [tan fuerte] [mientre] [llorando]

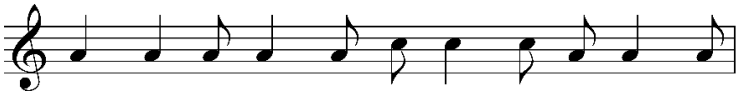


El verso 15 es el primero de una tirada con nueva rima.

15. Myo[42] Cid Ruy Díaz por Burgos entrode

[negra, negra] [corchea, negra, corchea] [corchea, negra, corchea] [corchea, negra, corchea]

[mio Cid] [Ruy Diaz] [por Burgos] [entrode]

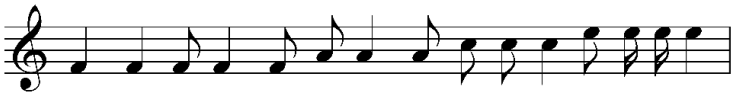


El verso 1085 es el primero de la llamada segunda parte o segundo cantar. Pudo o no ser un cantar que naciera independientemente y este verso podría ser simplemente el grito del juglar como pregonero, para atraer a su público. En el manuscrito no está resaltado y aparece en medio de un folio, como un verso más, que inicia una tirada.

1085. Aquis conpieça la gesta de Myo Cid el de Biuar

[negra, negra] [corchea, negra, corchea] [corchea, negra, corchea] [corchea, corchea, negra]

[corchea, semicorchea, semicorchea, negra[43]]



Un análisis exhaustivo de la distribución de sílabas átonas y tónicas en el verso, con el correspondiente ajuste de duración y valores musicales, podría llevar a establecer, inicialmente, si el número de grupos silábico-tónicos es mayoritariamente de cuatro, en cada verso y los casos en los que los versos, como 1085 (si es que es un verso) tienen un grupo silábico-tónico más. En el *Cantar* el grupo silábico-tónico es la unidad formal de la expresión y su unidad melódica y el verso la unidad formal de contenido. Se sabe que los encabalgamientos necesarios son muy raros en el texto[44], donde constituyen el 7,2%, mientras que en el *Libro de Alexandre* son un 300% más. Del mismo modo, el estudio de todo lo que constituye una alteración del esquema silábico-tónico, combinado con otras alteraciones textuales posibles, arrojará nueva luz sobre lo que más probablemente perteneciera a un texto más antiguo del *Cantar* y lo que no. Hay una labor filológica que realizar, apoyada en métodos de investigación cuantitativos y neuronales, que exige una categorización lingüística previa más exacta.

Conclusiones

Los versos de los cantares de gesta eran isócronos e isoacentuales y, en ese sentido, isosilábicos[45]. Hablar de "anisosilabismo", como si su lengua fuera isosilábica, no tiene sentido. La música asociada a ellos era monódica. El concepto de isocronía se impone sobre el de "anisosilabismo", porque este último sólo refleja un aspecto del texto, su número de sílabas, ni siquiera la estructura de éstas. Esa estructura era isoacentual, como lo era el castellano de

la época. Quien se anime a la reconstrucción de lo que pudo ser el primitivo *Cantar* del siglo XII tendría que hacerlo desde esa estructura fonológica silábica. No parece un proceso especialmente difícil con los medios informáticos actuales. Se trataría de anotar el texto musical fonológicamente, siguiendo los esquemas de equivalencias de tiempos que se han presentado anteriormente. A continuación, habría que separar los versos de cuatro unidades músico-silábicas (en nuestra notación, el equivalente a cuatro blancas[46]) de los de más o menos unidades y analizar los datos resultantes. Sólo entonces podrían verse todos los elementos filológicos de la crítica textual, desde las formas gramaticales de fácil reconstrucción, por ejemplo, las apoyadas por la rima, como *entrode* (v. 15), hasta aspectos de contenido que podrían haberse añadido a un poema anterior. La teoría silábica aquí expuesta abre nuevas perspectivas a la investigación actual.

Además, debe tenerse siempre presente que lo fundamental en estas composiciones es el texto, el mensaje que se transmite, no sólo cómo se expresa. Claro que los aspectos musicales y literarios son importantes; pero es la lengua la que transmite una lección textual motivada por la importancia del tema como tal: aunque los abulenses lo vieran injusto, se cantaba de Roldán, de Olivero (o del Cid o de los Infantes de Lara) y no de Zorraquín Sancho. El texto es lo primordial. La estructura silábica –la forma de la expresión-- condiciona ritmo y melodía, en el sentido de que, gracias a ella, el autor ha podido componer un texto musicado de tal manera que permita al cantor compaginar texto y música y adaptarlos a sus capacidades. Cuando esa estructura fonológica cambió, las gestas dejaron de ser cantadas y dieron paso por un lado a su recitado y prosificación en las crónicas y, por otro, a los romances, isócronos e isosilábicos, muchos de ellos también polifónicos. Las obras instrumentales estaban supeditadas a las obras vocales, cuyo texto condicionó la música durante largo tiempo.

Notas

1 También con ayudas y aclaraciones de amigos de distintas especialidades. En este trabajo agradezco a Ana Benavides y Pedro Rubio sus comentarios y transcripciones musicales y a Laura Hortelano su lectura filológica. De ninguna manera son responsables de lo que pueda haber de erróneo en mis propias transcripciones y propuestas.

2 Francisco Marcos Marín, Dominio y lenguas en el Mediterráneo Occidental hasta los inicios del español, Universidad Católica, Valencia, 2023.

3 Tras la culminación de esa investigación en la publicación del libro citado, los puntos que se consideran suficientemente consolidados son los siguientes: 1) Un estrato anatólico a través de Cerdeña conformó la base de la población del Norte de Iberia en el fin de la Edad del Bronce. Inmediatamente después la cultura celta se constituyó como la principal cultura indoeuropea en Iberia y se amplió con la formación de la cultura celtíbera. 2) A partir del 200 a.J.C. se incrementó el contacto entre bereber y latín en el Norte de África. La influencia del latín fue muy superior a lo que se pensaba tradicionalmente y hay que tener en cuenta propuestas propias para la explicación de la sustitución posterior de préstamos latinos o griegos por árabes. 3) La cristianización de Hispania se produjo sobre todo desde África. 4) La lengua fenicio-púnica perduró en el N. de África hasta el siglo V J.C. 5) A finales del siglo V los hablantes de euskera se desplazaron desde la Aquitania francesa, ocuparon el territorio céltico de los vascones y tomaron el nombre de éstos. 6) La lengua latina (incluyo los posteriores romances afrorrománicos e iberorrománicos), además de en Hispania, se instaló y se mantuvo en el Norte de África, desde la Africa Prouincia hasta la Mauretania Tingitana (parte de la diocesis Hispaniae de Diocleciano), fue lengua de la administración, el comercio, la epigrafía, la literatura y amplias zonas geográficas bilingües hasta el Atlas. El bilingüismo latín-bereber estaba activo en el siglo VIII y se mantuvo en algunos lugares hasta los siglos XI y XII. 7) Los bereberes norteafricanos conformaron la mayor parte de los movimientos humanos que acompañaron la conquista de Hispania y la formación de Alandalús. Estos bereberes hablaban bereber y romance afrorrománico y la mayoría no hablaba árabe. Las hablas afrorrománicas estuvieron activas en la Península Ibérica al menos hasta el último tercio del siglo VIII y deben tenerse en cuenta para estudiar la formación de los romances ibéricos, especialmente el andalusí y para los estudios antroponímicos y toponímicos. 8) A principios del siglo VIII la construcción del islam como religión se encontraba en estado incipiente, recién terminada la edición del Alcorán por los Omeyas. La construcción del Islam como institución, realizada sobre todo por los abbasíes, apenas había comenzado. El proceso de

arabización, islamización y orientalización de Alandalús fue un proceso lento y gradual, que sólo tomó forma a finales del siglo VIII con el emirato omeya y no se consolidó hasta el siglo X con el califato omeya. 9) En la primera mitad del siglo VIII los bereberes, hablantes bilingües de afrorrománico, llegaron a Pancorbo y fueron contenidos por los vascones euskerizados. No podían ir hacia el Este, dominado por los hispano-andalusíes Beni Qasi (hijos de Casio) y se extendieron hacia el oeste, al norte del Duero. 10) En la zona alta del Ebro, entre la Bureba y la Rioja, entraron en contacto afrorrománico, iberorrománico y vascorrománico y se inició el romance castellano, con variantes dialectales tan diferenciadas como la riojana, la soriana y la burgalesa. 11) Parece oportuno ampliar los datos sobre el romance andalusí teniendo en cuenta la presencia del afrorrománico en su etapa inicial. También hay que tener en cuenta que el romance andalusí, mal llamado mozárabe, pervivió hasta el siglo XII y el árabe andalusí hasta el XV-XVI y que en esos siglos necesariamente pasaron por procesos de cambio.

4 En la sintaxis, la tipología pasa a ser SVO o, quizás más precisamente, VO, porque el verbo puede preceder o no al sujeto. Este rasgo, que se ha intentado explicar por influencia del árabe, es también celta, por lo que puede corresponder a un sustrato latino anterior. En el léxico destacan los romancismos en el árabe andalusí, con incidencia literaria y, especialmente desde el siglo X, los arabismos en los iberorromances.

5 Francisco Marcos Marín, Reforma y modernización del español, Cátedra, Madrid, 1979.

6 Salvo indicación en contrario se utilizará la edición de Francisco Marcos Marín, Cantar de Mio Cid, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.

7 Estudio y edición de Francisco Marcos Marín, Alianza Universidad, Madrid, 1987, 24-26 y "Miscelánea numeral diacrónica y tipológica con reflexiones sobre el Libro de Alexandre". Revista Iberoamericana de Lingüística, 14, 2019, 25-135.

8 H. Salvador Martínez, El Poema de Almería y la épica románica, Gredos, Madrid, 1975.

9 "La Crónica de la población de Ávila", ed. Manuel Gómez Moreno, Boletín de la Real Academia de la Historia, 113 (julio agosto) 1943, p. 30 [20 de la separata].

10 Se presta especial atención a Guillermo Fernández Rodríguez-Escalona y Clara del Brío Carretero, "Sobre la métrica del Cantar de Mio Cid. Deslindes previos" Lemir, 7, 2003, https://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista7/CANTAR_DE_MIO_CID.htm, "Sobre la métrica del Cantar de Mio Cid. Música y épica: La cantilación de las gestas", Lemir, 8, 2004, https://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista8/Cid2/Cid2.htm [consultados el 6 de febrero de 2024], "Sobre la métrica del Cantar de Mio Cid. Cesura y hemistiquios en el verso épico",
Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH, coord. por Patrizia Botta, Aviva Garribba, María Luisa Cerrón Puga,

Debora Vaccari, Vol. 2, 2012 (II. Medieval / coord. por Aviva Garribba), Bagatto Libri, Roma, 67-79 y "La cantilación de la épica medieval", *Estudios gregorianos,* 3, 2012, 105-175.

11 Charles V. Aubrun, « La métrique du Mio Cid est régulière », Bulletin Hispanique, XLIX, 1947, 332-372; y «De la mesure des vers anisosyllabiques médiévaux. Le Cantar de Roncesvalles », Bulletin Hispanique, LIII, 1951, 351-374.

12 René Pellen, « Le modèle de vers épique espagnol à partir de la formule cidienne [El que en buen ora...] (Exploitation des concordances pour l'analyse des structures textuelles) », Cahiers de Linguistique Hispanique Medievale, 10, 1985, 5-37, y 11, 1986, 5-132.

13 Germán Orduna, "Tirada y estructura fónico-rítmica en el Poema de Mio Cid", Incipit, VII, 1987, 7-34.

14 Jean de Grouchy (Johannes de Grocheo), De musica, en Ernst Rohloff, Der Musiktraktat des Johannes de Grocheo nach den Quellen neu herausgegeben mit Übersetzung ins Deutsche und Revisionsbericht, Media latinitas musica, vol. 2, Gebrüder Reinecke, Leipzig, 1943. https://chmtl.indiana.edu/tml/14th/GRODEM_TEXT.html [6 de febrero, 2024].

15 Fernando Gómez Redondo, "La 'vieja métrica' medieval: principios y fundamentos", Revista de Filología Española, XCVII, 2, 2017, 389-404.

16 En música la armonía tiene la connotación de varias notas simultáneas, que no conviene aquí.

17 Whitney Chapell, "La Lingüística", en F. Marcos Marín (ed.) Humanidades hispánicas. Lengua, Cultura y Literatura en los Estudios Graduados, Peter Lang, N. York, 2018, 126; Michele Loporcaro, «Syllable, Segment and Prosody», The Cambridge History of the Romance Languages, Volume I, Structures, Cambridge University Press, Cambridge, 2011, 50-108 y «Phonological Processes», ibidem, 109-154.

18 Francisco Marcos Marín, Dominio y lenguas en el Mediterráneo Occidental hasta los inicios del español, Universidad Católica, Valencia, 2023, 5.10.1.

19 Germán de Granda, La estructura silábica y su influencia en la evolución fonética del dominio ibero-románico, CSIC, Madrid, 1966, 23.

20 Michele Loporcaro, «Syllable, Segment and Prosody», The Cambridge History of the Romance Languages, Volume I, Cambridge, 2011, 50-108 y «Phonological Processes», The Cambridge History of the Romance Languages, Volume I, 109-154.

21 Lat. pĕde > pied. Lat. uēla > vela > veile > voile > [vwel] > [vwál]. Lat. cŏr > cuor > cuer > cœur. Lat. hōra > heure.

22 Y. Malkiel, «Towards a Unified System of Classification of Latin-Spanish Vowel Correspondences,» Romance Philology, XVI, 1962, 153-169; «Old Spanish resistance to diphthongization, or previous vowel lengthening,» Language, 60, 1984, 70-114; «Spanish diphthongization and accentual structure (in diachronic perspective) », Diachronica, I, 1984, 217-241.

23 Madrid, 6ª ed. 1941 y reimpresiones posteriores.
24 La -e final francesa después de vocal dejó de pronunciarse en el siglo XIV. Después de consonante, a principios del siglo XVIII.
25 Ana Benavides, "Música", en Francisco Marcos Marín (ed), Humanidades hispánicas. Lengua, cultura y literatura en los estudios graduados, 339-366, 2018, Peter Lang, N. York. Tomo de este trabajo los elementos fundamentales de la descripción que sigue.
26 Puede tener interés señalar que en general se considera más fácil cantar una frase con un inicio anacrúsico o yámbico (débil-fuerte) que con inicio en parte fuerte o trocaico (fuerte – débil).
27 Es preciso incluir aquí una advertencia que quiere llamar la atención sobre los peligros interpretativos. En 1962 Emilio García Gómez publicó un artículo en el que sostenía que esta ley de Mussafia se aplicaba también a la poesía árabe andalusí: «La "Ley de Mussafia" se aplica a la poesía estrófica arábigoandaluza», Al-Andalus, 27, 1, 1962, 1-20. Es desde luego una cuestión compleja, que conviene relacionar con su tesis de que el ritmo de la poesía popular árabe andalusí era un ritmo trocaico. Esta tesis fue inicialmente aceptada en Francisco Marcos Marín, «Todo Ben Quzmán,» Revista de Occidente, 118, enero 1973, 78-87. Para la discrepancia en las interpretaciones posteriores véase F. Marcos Marín: «Forma y contenido en las cantigas de amigo y las jarchas. La nueva perspectiva», Estudios Galegos Medievais, Santa Barbara, 2001, 61-96.
28 Frontiers | The Paradox of Isochrony in the Evolution of Human Rhythm (frontiersin.org) [12/1/2024]. Andrea Ravignani y Guy Madison, "The Paradox of Isochrony in the Evolution of Human Rhythm", frontiers in Psychology, 2017, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01820.
29 En estos instrumentos antiguos la capacidad de emisión de varias notas se refiere a varias notas distintas, sucesivas. En los instrumentos modernos puede entenderse que se trata de varias notas simultáneas, es decir, instrumentos polifónicos.
30 En esa figura, unas líneas paralelas junto al hocico, debajo de la oreja derecha, indican que se está produciendo un sonido.
31 La escala temperada o sistema temperado es el sistema de afinación construido al dividir la octava en doce partes iguales, conocidas como semitonos temperados. El semitono temperado es el menor intervalo posible entre dos notas consecutivas. Este patrón no se aplica a todas las músicas occidentales. La música flamenca se vale de cuartos de tono. En Granada, en 1922, en el concurso de cante jondo, con Lorca y Falla como artífices, se animaba a los artistas a no afinar, es decir, a no recurrir a la afinación temperada de tonos y semitonos, sino a los cuartos de tono típicos del flamenco. Véase Ana Benavides, Músicas de barro y marfil. La relación entre el folklore y el piano español del siglo XIX, Arguval, Madrid, 2020, 172-173. El primer compositor que aplicó en la práctica la afinación temperada en los instrumentos de teclado

fue J. S. Bach en El clave bien temperado (Das wohltemperierte Klavier) en la primera mitad del siglo XVIII.

32 Ismael Fernández de la Cuesta, "El canto viejo-hispánico y el canto viejo-galicano", Revista de musicología, 16/1, 1993, 6-24; Ismael Fernández de la Cuesta, Rosario Álvarez Martínez y Ana Llorens Martín (eds), El canto mozárabe y su entorno. Estudios sobre la música de la liturgia vieja hispánica, Sociedad española de musicología, Madrid, 2013.

33 Armand D'Angour, "The Song of Seikilos", en: Tom Phillips and Armand D'Angour (eds). Music, Text, and Culture in Ancient Greece, Oxford University Press, 2018, 64–72. Su reconstrucción pretende ser un poco más atrevida o creativa que las anteriores.

34 Evgenia Khazdan, "From Masoretic Signs to Cantillation Marks: Initial Steps (On the Virtual Dialogue between Alfonso de Zamora and Johannes Reuchlin)." Lietuvos muzikologija, Lithuanian Musicology, T. 22, 2021, 56-64.

35 Alonso de Zamora, Introductiones Artis grammatice Hebraice nunc recenter edite. [Alcalá de Henares] en Academia Complutensi; In aedibus Michaelis de Eguia, 1526, 23-36. Para este autor y la relación de música y cábala véase Francisco Javier Perea Siller, "Los inicios de la cábala humanista en Alcalá: Alfonso de Zamora y Cipriano de la Huerga," en: Helmantica: Revista de Filología Clásica y Hebrea, 64 / 191, 2013, 153–180.

36 En música el punctus se traduce como 'nota'.

37 Lois Ibsen al Faruqi, "The Cantillation of the Qur'an," Asian Music, Autumn - Winter, 1987, 19 / 1, 1-25.

38 Dwight F. Reynolds, The Musical Heritage of Al-Andalus, Routledge, N. York, 2021.

39 Sobre este extraordinario personaje, Abu l-Hasan Ali ibn Nafic (c.789-c.857), véase un resumen con referencia a las fuentes árabes en Francisco Marcos Marín, Dominio y lenguas en el Mediterráneo Occidental hasta los inicios del español, 2023, 159-162.

40 Una misma nota colocada en un lugar concreto del pentagrama puede tener diferentes nombres y alturas según la clave que se especifica al comienzo de la obra y se expresa por un signo específico. La clave permite leer las notas como un mismo concepto expresado en diferentes idiomas. Las claves de Fa y de Do estaban ya instauradas en el Medievo, la de Sol es la más reciente y la que más se emplea hoy día.

41 El conjunto formado por sílabas átonas en torno a una tónica como núcleo.

42 Recuérdese que mio era monosílabo. La fórmula Mio Cid Ruy Díaz aparece diecisiete veces en el Cantar. La fórmula Mio Cid el de Bivar se encuentra quince veces.

43 Podría ser también [semicorchea, corchea, semicorchea, negra] con un acento secundario en de. Lo importante es que el grupo equivalga a la figura de blanca, en este caso, porque es la elegida como valor del gru-

po. Pudiera haberse elegido otro valor y habría que reajustar entonces a los valores correspondientes, conservando la proporción. Si se hubiera elegido la equivalencia del grupo a la figura de redonda, las negras hubieran pasado a blancas, las corcheas a negras y las semicorcheas a corcheas.

44 Edmund de Chasca, "Problemas en torno a la composición del Poema del Cid", Actas del III Congreso Internacional de Hispanistas, publicadas bajo la dirección de Carlos H. Magis, 1968, 233-240. Toma los datos del encabalgamiento de Orest R. Ochrymowicz, Aspects of Oral Style in the "Romances juglarescos" of the Carolingian Cycle, tesis doctoral de la Universidad de Iowa, Iowa City, Iowa, 1968, pp. 211-216.

45 No se conservan los textos originales y, en las copias, generalmente tardías y de dudosa calidad, la estructura silábica de la lengua ya había cambiado de isoacentual a isosilábica, de manera que los copistas no podían mantener espontáneamente un ritmo isoacentual. Esto sería especialmente relevante si el texto era copiado por el procedimiento del dictado.

46 Recuérdese que se puede elegir la notación con la que cada cual se sienta más cómodo, lo único necesario es mantener las equivalencias de los tiempos según la tabla. Este sistema proporciona una estructura mínima, susceptible de modificaciones y adaptaciones por silencios, alargamientos y otros componentes anotables. Este artículo es una propuesta de notación y análisis estructural fonológico-musical para una posible reconstrucción filológica, lo cual queda lejos de una propuesta de composición.

SEMÁNTICA DEL ESPACIO, IDENTIDAD Y ALTERIDAD EN "AXOLOTL" DE JULIO CORTÁZAR

SEMANTICS OF SPACE, IDENTITY AND OTHERNESS IN AXOLOTL BY JULIO CORTÁZAR

Maryam Haghroosta
mroosta@ut.ac.ir
Universidad de Teherán

Recibido: 11/09/202. Aceptado: 25/11/2024

Resumen: El elemento fantástico en las obras de Julio Cortázar se liga estrechamente con el espacio que su estudio constituye un medio imprescindible para una interpretación general de sus textos. En la mayoría de sus relatos el espacio cobra vida y cumple funciones importantes relacionadas con la irrupción del elemento fantástico.

En esta investigación se estudia el cuento "Axolotl", en el cual el espacio se manifiesta relacionado con la identidad y alteridad. En este trabajo se analiza cómo el plano espacial apoya el proceso de resquebrajamiento y fragmentación de la identidad del personaje a través del desdoblamiento de ésta.

Palabras clave: cuento fantástico-Literatura Latinoamericana- Julio Cortázar- Sistema espacial- doble

Abstract: The fantastic element in Julio Cortázar's works is intricately linked to space, making its study crucial for interpreting his texts. In many of his stories, space becomes alive and serves significant functions related to the emergence of the fantastic.

In this research, I examine the story "Axolotl," where space is

connected to identity and otherness. This analysis explores how spatial dimension facilitates the fragmentation and disintegration of the character's identity through splitting.

Keywords: Fantastic tale-Latin American Literature-Julio Cortázar-Spatial system-double

Introducción

Julio Cortázar, el escritor argentino, es reconocido por sus cuentos fantásticos, que en muchos de ellos ha trabajado con la fantasía, un elemento que irrumpe en plena realidad y en el fondo de la cotidianidad.

Cortázar escribe muchos de sus textos partiendo de fenómenos que dejan al lector impresionado a causa de su rareza y del juego con lo extraño. Él mismo nos recuerda: "Las huellas de escritores como Poe están innegablemente en los niveles más profundos de mis cuentos…" (Cortázar, 1978: 28).

La fantasía utilizada por Cortázar no siempre se manifiesta de un mismo modo, sino que esta característica de sus cuentos adopta diferentes formas. Lo fantástico para Cortázar, según sus conversaciones con González Bermejo:

> Es algo muy simple, que puede suceder en plena realidad cotidiana en este mediodía de sol, ahora entre Ud. y yo, o en el Metro, mientras usted venía a este *rendez-vous*. Es algo absolutamente excepcional, de acuerdo, pero no tiene por qué diferenciarse en sus manifestaciones de esta realidad que nos envuelve. Lo fantástico puede darse sin que haya una modificación espectacular de las cosas. Simplemente para mí lo fantástico es la indicación súbita de que, al margen de las leyes aristotélicas y de nuestra mente razonante, existen mecanismos perfectamente válidos, vigentes, que nuestro cerebro lógico no capta pero que en algunos momentos irrumpen y se hacen sentir. (Sanjinés,1994: 55)

Es decir, en los relatos de este cuentista lo fantástico y lo insólito siempre surgen de algo muy natural y normal. Es una experiencia que no se puede comprender con facilidad y que no tiene una explicación racional.

Cabe destacar que en los cuentos de Julio Cortázar, el espacio es uno de los elementos creadores de lo fantástico, de lo insólito y de lo extraño. Por ejemplo, en "Ahí pero dónde cómo", el personaje, a través del sueño, entra en la calle Rivadavia de Buenos Aires donde se encuentra enfermo a un amigo suyo que había muerto treinta y un años antes. Lo fantástico aparece cuando el espacio soñado termina por superponerse al espacio real, en el sitio del sueño, de su cuarto en París.

Pues, en la cuentística del escritor argentino, lo fantástico aparece muy relacionado con el conflicto entre los planos espaciales. Este sistema espacial de la obra narrativa, tan estrechamente relacionado con el tiempo y con los personajes, es cuidadosamente trabajado por Cortázar en muchos de sus relatos, de modo que contribuye notablemente a expresar los códigos, los valores y el sentido del mundo representado en los mismos. Lo que es de gran importancia es que el espacio no es una categoría limitada y los personajes de sus relatos traspasan los límites, saltan de las fronteras y pueden encontrarse en otros espacios. Sobre este rasgo de las coordenadas espaciales en su obra, el autor manifiesta: "Lo que yo he sentido al escribir los cuentos donde mis personajes están al borde de dar un gran salto, es una especie de salida de los órdenes euclidianos, de la noción […] que todos aceptamos del tiempo y el espacio" (Moreno Montoya, 1995: 9).

Este gran salto en sus cuentos se presenta de diversas maneras, como la del protagonista que deja su mundo e ingresa a la pecera en "Axolotl"; el corredor de bolsa que viaja varias veces entre Buenos Aires y París en "El otro cielo"; o el espacio identificado con una fuerza extraña que hace que los hermanos abandonen su hogar en "Casa tomada".

Por eso, se nota que la estructura espacial sirve de soporte al discurso narrativo y está en estrecha relación con los personajes. El espacio no es solo el escenario de la historia, el lugar donde ocurren los acontecimientos que conforman el argumento, sino que a su vez

brinda y recibe connotaciones diversas, y se asocia con los personajes de una manera muy estrecha. El sistema espacial en las obras de Cortázar, es el elemento organizador en torno al cual aparecen las características no espaciales definidoras del relato. A través del espacio, Cortázar pone de manifiesto los asuntos diarios, los problemas rutinarios y los valores asiológicos presentes en sus obras.

En esta investigación siguiendo a Iuri Lotman en su libro *La estructura del texto artístico*, es posible acceder a la obra literaria mediante espacios establecidos a partir de un sistema de oposiciones binarias que la delimitan y conforman mundos o espacios antitéticos. Para Lotman, este lenguaje de relaciones espaciales deviene un modo efectivo de interpretar la realidad y connotar las funciones creadas en el texto. La diversidad de las interpretaciones de los cuentos de Julio Cortázar enfatiza la importancia del análisis espacial en función de la semántica del texto, ya que en buena medida el elemento de lo fantástico descansa en la comprensión de la función del espacio.

Espacio e identidad

Uno de los elementos más importantes en la narrativa cortazariana es la caracterización del espacio. Ésta, como una de las categorías fundamentales de sus cuentos se manifiesta de distintas formas.

El tema del "doble", que aparece con frecuencia en los cuentos cortazarianos, está estrechamente ligado con el espacio. Este tema está relacionado con la ruptura de las individualidades y el desdoblamiento o duplicación de la identidad del hombre. Los límites del "yo" tienden a borrarse o desdibujarse en estos relatos para permitir la comunicación con el "doble". La fuerza de este otro ser obliga al individuo salir de su "yo" y sobrepasar las fronteras topológicas para ubicarse en otra dimensión espacial, y también lo incita a ir más allá de su realidad para encontrarse con su otra identidad.

A través de este proceso se lleva al personaje de Cortázar al desdoblamiento, porque le ofrece la oportunidad de experimentar otra vida diferente de la suya. Según Moreno Montoya en su libro *La re-*

beldía literaria de Julio Cortázar: "[…] el Yo resulta mágicamente expandido al ingresar a nuevas dimensiones físicas y temporales con el fin de realizar su otra posibilidad, de encontrarse con su otro Yo oculto, que muchas veces termina por atraparlo irremediablemente" (Moreno Montoya, 1995: 24-25).

A partir de esta expansión del yo se produce una apertura, de su identidad cerrada hacia otra, que lo saca de su realidad y le permite llegar a los espacios ubicados más allá de las fronteras topológicas de su mundo. Esta capacidad le permite estar a la vez en dos dimensiones.

El tema del doble y la conexión del hombre con su otro yo, a través de las distancias espaciales, se ha revelado en muchos cuentos de Julio Cortázar. Según Osvaldo López Chuhurra: "Julio Cortázar establece el enfrentamiento de dos formas del ser, dos estados vivenciales, dos posibilidades, siempre dos, el acontecer de dos realidades. […]. Vida y muerte, realidad y fantasía, la vigilia y el sueño, el simbolismo de la doble flauta, las dos formas de ser de ciertas existencias, París y Buenos Aires[…]" (López Chuhurra, 1972: 215).

El tema del doble es tan fuerte en la conciencia de Cortázar que éste nos dice: "[…] a veces me da un poco de vergüenza firmar mis cuentos, porque tengo la impresión de que finalmente me los han dictado. Claro: tengo que convencerme de que soy yo mismo quien me los dicto. Un yo mismo al que yo no tengo acceso en el estado de vigilia. Un yo que viene del subconsciente" (Prego, 1985: 96).

Esta relación existente entre un "yo" y su doble es interpretada por Margarita Mateo Palmer del siguiente modo: "El tema del doble, que tanta importancia tuvo en la obra cortazariana, puede ser considerado como un acercamiento primario e inicial a la formación de las figuras. Éste implica la apertura de una identidad cerrada, que tiende a la duplicación para inaugurar vasos comunicantes, más allá de la diferencia entre ambas entidades involucradas" (Mateo Palmer, 1995: 17-18).

La noción cortazariana de las figuras, que no estudiaremos aquí pues rebasa los marcos de este estudio, puede servir, sin embargo, para ilustrar el modo en que Cortázar concebía las posibilidades de interrelación entre los seres humanos:

> Es la noción de lo que yo llamo figuras. Es como el sentimiento –que muchos tenemos, sin duda, pero que yo sufro de una manera muy intensa– de que aparte de nuestros destinos individuales somos parte de figuras que desconocemos. Pienso que todos nosotros componemos figuras. Por ejemplo, en este momento podemos estar formando parte de una estructura que se continúa quizás a doscientos metros de aquí, donde a lo mejor hay tantas personas que no nos conocen como nosotros no las conocemos. Siento continuamente la posibilidad de ligazones, de circuitos que se cierran y que nos interrelacionan al margen de toda explicación nacional y de toda relación humana. (Harss, 1966: 278)

Cortázar también se refiere a un estado de ánimo particular al que llama "estado de pasaje" que favorece la comunicación entre dimensiones diferentes de la realidad, y lo vincula con los momentos de distracción del ser humano, en los cuales el cerebro deja de controlar objetiva y racionalmente la aprehensión del mundo. Entonces el hombre es capaz de acceder a una dimensión distinta del tiempo y de la realidad que le permite establecer relaciones diferentes con su entorno. A través de este concepto se tiende a explicar la capacidad del hombre de salir de su realidad. Al decir de Julio Cortázar: "Los estados de distracción (eso que se llama distracción) son para mí estados de pasaje, favorecen ese tipo de cosas. Cuando estoy muy distraído, en un momento dado es ahí por donde me escapo" (Prego, 1985: 64).

El propio autor, al referirse a sus experiencias personales en este campo, explica: "durante un segundo me descoloco, me salgo de mí mismo y estoy en otro contexto" (Prego, 1985: 64). Pero esto ocurre solamente durante unos segundos y "no podés mantener ese instante de milagro en que te has salido del tiempo, en que te has salido del espacio" (Prego, 1985: 64).

De esa manera los personajes de Cortázar, a través de determinadas experiencias, pueden "traspasar barreras temporales, o barreras espaciales" (Prego, 1985: 63). El mismo escritor nos comenta que: "Algunos cuentos tienen muy claramente la pesadez del sueño: son los que dan la mejor parte del intercambio; como si el espacio se volviera brumoso y habiendo coincidido un segundo con

su doble, el hombre quedará para siempre prisionero de su reflejo" (Cortázar, 1964: 3).

Toda esta permeabilidad del hombre suele evidenciarse en los momentos de distracción. El desdoblamiento y la capacidad del hombre de estar a la vez en dos lugares distintos y dos realidades diferentes se presentan en muchos de los cuentos de Julio Cortázar, pero de diferentes modos, como lo que ocurre en "Axolotl", donde el tema del doble se presenta muy nítidamente, y en el cual el protagonista se encuentra súbitamente con otra identidad.

En los cuentos de Cortázar se puede encontrar una variante frecuentemente utilizada, que estaría vinculada con la noción de alteridad (lat. "alter" = otro), pero no en términos de desdoblamiento de la identidad como sucede cuando Cortázar recrea el tema del doble, sino asociado con la presencia de una realidad oculta, de una fuerza extraña que un día comienza a irrumpir en la vida cotidiana. La presencia de lo "otro" se pone de relieve a través de diferentes formas, pero siempre en estrecha relación con el tiempo y el espacio. La alteridad, o sea, la otredad, traspasa determinadas fronteras y causa la crisis de la realidad conocida, creando por consiguiente, un ambiente angustioso e inquietante.

Roger B. Carmosino en su trabajo "Formas de manifestación de la otredad en la cuentística cortazariana" ha identificado diez grupos diferentes de la otredad. En este estudio se muestra que la alteridad puede manifestarse en la figura de un pez, en la división del sujeto que es ocupado por otro ser humano, en la confusión de dos realidades, etc.

Axolotl

Uno de los cuentos de *Final del Juego* (1956), dedicado a representar la realidad cotidiana del hombre en estrecho vínculo con los elementos fantásticos. Según Andrés Amorós:

> Los cuentos de Cortázar pertenecen al género que, para entendernos, podemos llamar fantástico o maravilloso. Son, antes de nada, juegos de ingenio, prodigiosas arquitecturas mentales,

> viajes de la imaginación. Pero, a la vez, lo maravilloso aparece instalado dentro de la realidad cotidiana más habitual, forzando al lector a un continuo y no tranquilizador transbordo de lo usual a lo insólito. […] Las cualidades más características de Cortázar, dentro de eso, son la inteligencia, la brillantez expresiva, el sentido del humor y el rigor estructural. (Amorós, 1973: 111)

Julio Cortázar emplea en "Axolotl" la realidad cotidiana de la vida y, por otra parte, la mezcla con la fantasía y la ficción de una manera compleja. Respecto de este asunto, Mario Vargas Llosa afirma: "Julio amaba la literatura fantástica y la conocía al dedillo y escribió algunos maravillosos relatos de ese sesgo, en los que ocurren hechos extraordinarios, como la imposible mudanza de un hombre en una bestezuela acuática, en axolotl" (Vargas Llosa, 1998: 18).

En "Axolotl" lo que sucede al inicio es algo natural, normal y casi sin importancia. Un día de primavera el protagonista va al Jardín des Plantes en París y por azar llega a la parte del acuarium donde están en exhibición los axolotl. La figura rara del axolotl lo atrae extraordinariamente y así el hombre siente un vínculo muy extraño con estos animales. Por este motivo, comienza a ir todos los días al acuario para observarlos. El narrador- protagonista va explicando muy claramente en el relato cómo la distancia que lo separa de los axolotl va disminuyendo y se produce un acercamiento cada vez mayor a estos: "Me apoyaba en la barra de hierro que bordea los acuarios y me ponía a mirarlos" (Cortázar, 1983:169). Más adelante nos dice: "Pegando mi cara al vidrio buscaba ver mejor…" (Cortázar, 1983: 171).

Un día el hombre se acerca más y en este momento ocurre el tránsito y él se convierte en axolotl:

> Mi cara estaba pegada al vidrio del acuario, mis ojos trataban una vez más de penetrar el misterio de esos ojos de oro sin iris y sin pupila. Veía de muy cerca, la cara de un axolotl inmóvil junto al vidrio. Sin transición, sin sorpresa, vi mi cara contra el vidrio, en vez del axolotl vi mi cara contra el vidrio, la vi fuera

> del acuario, la vi del otro lado del vidrio. Entonces mi cara se apartó y yo comprendí.(Cortázar, 1983: 179)

A partir de este pasaje, ha ocurrido un insólito tránsito, a través del cual un hombre se ha convertido en axolotl y en esa extraña metamorfosis radica el elemento fantástico del cuento. Cortázar ha desarrollado esta dimensión fantástica en estrecha relación con la realidad cotidiana para lograr un efecto más intenso sobre el lector.

Podemos recordar que en "La metamorfosis", el conocido relato de Kafka, la transformación del hombre en un gigantesco insecto tiene lugar, súbitamente, al despertarse Gregorio Samsa. Sin embargo, con posterioridad, no hay referencias al proceso a través del cual esa metamorfosis tuvo lugar, mientras que en Cortázar el proceso que conduce a esa transformación ocupa casi todo el relato.

En "Axolotl" el proceso es doble: el alma del hombre se introduce en el cuerpo del axolotl y el cuerpo humano se queda fuera, con el alma del axolotl. O sea, el axolotl también se ha convertido en hombre.

El elemento fantástico aparece desde el primer párrafo del relato, cuando el narrador- protagonista expresa que él es un axolotl: "Hubo un tiempo en que yo pensaba mucho en los axolotl. Iba a verlos al acuario del Jardín des Plantes y me quedaba horas mirándolos, observando su inmovilidad, sus oscuros movimientos. Ahora soy un axolotl" (Cortázar, 1983:179).

Desde el comienzo del cuento, se presenta el elemento fantástico. Según Omar Prego: "El lector debe aceptar esa regla del juego y meterse de cabeza en el cuento, cuya única justificación es literaria" (Prego, 1985: 58).

Primero hay que conocer al axolotl. Según el *Diccionario Enciclopédico Ilustrado*, "el nombre del axolotl es *ajolote* y este es un batracio americano de unos veinticinco centímetros de largo. La palabra *batracio* proviene del latin *batrachium,* y esta del griego *batrakleio*, propio de las ranas. Dícese de los vertebrados de respiración branquial en la primera edad y luego pulmonar, que se llaman también anfibios" (Capacci di Giovanni, 1993:193).

En su texto, Cortázar nos explica que los axolotl son anfibios. Viven en dos contextos naturales diferenciados y generalmente ex-

cluyentes para los seres vivos. Por eso pueden transitar de un medio a otro. Esta característica del axolotl subrayada por el narrador –su carácter anfibio– es un elemento que prepara al lector para la metamorfosis que tendrá lugar posteriormente, en cuanto se trata de un animal de una identidad no cerrada o inexorablemente fijada. El hecho de que el axolotl pueda transitar cómodamente por dos mundos y dimensiones diferentes, el hecho de que posea una doble posibilidad para efectuar su respiración es un rasgo que hará más verosímil el intercambio entre el hombre y el animal.

En lugar de orejas los axolotl tienen unas ramitas que parecen excrecencias vegetales. Sus patas poseen uñas y dedos humanos. Sus ojos no tienen párpados y su rostro es de un color rosado azteca.

Lo que distingue a los axolotl y llama poderosamente la atención del personaje son sus ojos. Según el narrador, los ojos y la manera de mirar del axolotl lo diferencian de otros peces: "Al lado de ellos, en los restantes acuarios, diversos peces me mostraban la simple estupidez de sus hermosos ojos semejantes a los nuestros" (Cortázar, 1983:168).

Por eso el protagonista se da cuenta de que el axolotl no es un pez como los "peces vulgares". Tiene una mirada diferente y sus ojos sin párpados siempre están abiertos, por lo cual los considera como testigos: siempre observan y aunque estén callados lo ven todo: "Los axolotl eran como los testigos de algo, y a veces como horribles jueces" (Cortázar, 1983:170).

Aquí se puede mencionar que Morillo-Frosch ha analizado del siguiente modo la identificación del narrador con las criaturas monstruosas: "El narrador descubre […] una extraordinaria afinidad espiritual con un ser con el que no tiene ni la más remota similitud física ni circunstancial. Al contrario, cuanto más distante en apariencia física tanto más angustiosa la similitud de la condición espiritual"(Morillo-Frosch, 1968: 325).

Sin embargo, debe recordarse que, como ya hemos analizado, el axolotl tiene algunas semejanzas con los seres humanos. En el relato se nos comenta: "[…] las patas, de una finura sutilísima, acabadas en menudos dedos, en uñas minuciosamente humanas"(-Cortázar, 1983:167).

También, hay similitudes circunstanciales entre el hombre y el

axolotl. Una de ellas es el deseo de fuga de su propio mundo que muestra el personaje, la enajenación de su entorno de la cual su obsesión con los axolotl es una evidencia.

El autor, Julio Cortázar, también necesitó salir de su propio mundo y vivir en otro lugar. Según Di Giovanni, en esta transgresión hay otro sentido que tiene que ver con "la realidad personal y social del escritor que prefiere transmigrar, irse a otro lugar, donde puede moverse y actuar libremente, para no ser un axolotl, un ser condenado a moverse "lúcidamente entre criaturas sensibles" (Capacci Di Giovanni, 1993: 200).

Otra similitud circunstancial aclarada en el relato es que aunque el axolotl vive en un espacio acuático, puede vivir también en el aire y puede tener adaptabilidad. El ser humano también es así, porque en el período en que es un feto, vive en el líquido amniótico, pero al nacer deja ese lugar y vive en el mundo de afuera que es el espacio del aire. Por eso, esta característica es semejante entre el axolotl y el hombre. "[…] la prueba de esa condena eterna, de ese infierno líquido que padecían" (Cortázar, 1983:170).

Como puede apreciarse, el axolotl es caracterizado con rasgos humanos. Esta descripción humanizada del animal, que no solo se basa en los rasgos físicos que presenta, sino también en las capacidades que le atribuye el narrador, también constituye un punto de apoyo para la transformación que se narra en el relato. En este sentido sería interesante estudiar las características que presenta este animal en la mitología azteca.

Fray Bernardino de Sahagún en su *Historia General de las cosas de Nueva España*, cuenta que cuando los dioses decidieron sacrificarse en el fuego regenerador para crear el sol de la quinta humanidad, uno de ellos, Xolotl, rehusó la muerte y trató de escapar:

> Cuando llegó a él el que mataba, echó a huir y escondióse entre los maizales y convirtióse en pie de maíz que tiene dos cañas, y los labradores le llaman Xólotl, y fue visto y hallado entre los pies del maíz; otra vez echó a huir y se escondió entre los magueyes, y convirtióse en maguey de dos cuerpos que se llama mexólotl; otra vez fue visto y echó a huir y metióse en el agua, e hízose pez que se llama axolotl, y de aquí le tomaron y le mata-

> ron (Libro VII, Cap. II). En el mito, Xolotl es a su vez un doble de Nanahuantzin, el dios buboso o sifilítico. (Fontmarty, 1986: 85)

El axolotl, como personaje mítico, tiene una trayectoria que también refuerza el proceso de transformación del cuento. Debe tomarse en consideración lo siguiente:

a) El axolotl, como personaje mítico, rehúsa morir, trata de escapar de la muerte en tres ocasiones.
b) Es un personaje que huye, que aprovecha cualquier oportunidad para violar su destino.
c) La primera vez se convierte en un maíz de dos cañas, la segunda en un maguey de dos cuerpos. Es decir, en sus primeros intentos de huida adopta una forma que está asociada con la dualidad, con el desdoblamiento.
d) En su forma final –la del pez que presenta Cortázar en su cuento– es cuando queda finalmente atrapado. Esto puede sugerir un deseo de fuga presente en el axolotl pez como rasgo principal, que Cortázar aprovechará.

Resulta muy interesante la utilización reiterada de los verbos "mirar", "ver" y también la palabra "ojo", porque desde principio el vínculo principal entre el hombre y el axolotl ocurre a través de la mirada: "me quedé una hora mirándolos[…]" (Cortázar, 1983:166).

Más adelante se dice: "y la mayoría apoyaba la cabeza contra el cristal, mirando con sus ojos de oro a los que se acercaban" (Cortázar, 1983:167).

Aquí el ojo es identificado con el oro, que es un elemento sumamente valioso. A la vez, como se verá más adelante, el ojo en el axolotl es la posibilidad de salida de su mundo horroroso. En otro momento el narrador describe: "Un rostro inexpresivo, sin otro rasgo que los ojos, dos orificios como cabezas de alfiler, enteramente de un oro transparente, carentes de toda vida pero mirando, dejándose penetrar por mi mirada […]" (Cortázar, 1983:167).

La relación entre el hombre y el animal se establece por la vista y la mirada, a través de los ojos. El axolotl ha fascinado al hombre por sus ojos y en un momento dado ocurre la transgresión en el

cuento: "mis ojos trataban una vez más de penetrar el misterio de esos ojos de oro sin iris y sin pupila" (Cortázar, 1983:171).

Así, la transgresión del límite espacial, que en este caso es el vidrio del acuario, ocurre a través de la mirada. De ese modo, "el ojo" y "la mirada" son los elementos importantes por los cuales el axolotl trata de atrapar al protagonista e invadir su mundo. El proceso de la invasión se manifiesta sutilmente con la utilización reiterada del verbo "penetrar". Aunque este verbo es sinónimo del verbo "entrar", recuérdese que tiene una significación más fuerte y más aguda para mostrarnos el esfuerzo hecho por el axolotl para entrar, o sea, penetrar en el mundo humano. El protagonista señala en uno de esos momentos en que "[…] captaban mi esfuerzo por penetrar en lo impenetrable de sus vidas […]". (Cortázar, 1983:169)

A partir de estos procesos, el hombre transita de su mundo al mundo del axolotl. Estos dos mundos están separados por un límite impenetrable e infranqueable, representado en este caso por el vidrio de la pecera, que marca la frontera entre dos dimensiones espaciales diferentes.

Después de este tránsito, el punto de vista narrativo también cambia y el lector se da cuenta de que el hombre se ha trasladado al interior de la pecera: "Veía de muy cerca la cara de un axolotl inmóvil junto al vidrio, sin transición, sin sorpresa, vi mi cara contra el vidrio, en vez del axolotl vi mi cara contra el vidrio, la vi fuera del acuario, la vi del otro lado del vidrio".(Cortázar, 1983:171)

Esta transgresión se puede vincular con la *otredad* que, según Roger B. Carmosino, "es la adquisición de la forma de percibir propia de otra persona o ser" (Carmosino, 1986: 139).[1] En este caso Carmosino cita a R.D. Laing, en referencia a una declaración de Proust: "The only true voyages, Proust once remarked, would be not to travel through a hundred different lands with the same pair of eyes, but to see the same land through a hundred different pairs of eyes. All one 'feels', 'senses', 'intuits', etc., of the other entails inference from one's own experience of the other to the other's experience of one's self"(Carmosino, 1986: 139).

Según estas referencias, en "Axolotl" ocurre este fenómeno cuando el hombre se traslada completamente al otro lado del cristal de la pecera. Desde dentro del acuario, ve su cara del otro lado

del vidrio. Es decir, el protagonista, después de la transgresión, puede verse a sí mismo desde la perspectiva del axolotl y así puede percibirse él mismo, pero esto sucede porque se ha convertido en otro ser.

Por otra parte, Luis Eyzaguirre, en un estudio llamado "Modos de lo fantástico en cuentos de Julio Cortázar" agrupa los cuentos en tres categorías fundamentales, de acuerdo con el tipo de relación existente entre los planos real e irreal. Estas categorías son: invasión, inversión e interpenetración.

En "Axolotl" "se observa la inversión de los planos de lo real y de lo irreal. […] Esto es, *a* puede ser *b*, de igual manera como *b* puede ser *a*" (Eyzaguirre, 1986: 181). En este relato: "cuando se produce la inversión del espacio y el tiempo del narrador al espacio y el tiempo del axolotl, a través del vidrio que revela la disociación, se crea también la incertidumbre sobre la naturaleza verdadera de uno y de otro. Y esto se aclara a pesar de que en el cuento el narrador en el momento de la inversión dice: Entonces mi cara se apartó y yo comprendí" (Eyzaguirre, 1986: 181).

Este autor continúa explicando que "la incertidumbre de lo real permea todo el proceso de la inversión de los plano", (Eyzaguirre, 1986: 182) porque "en este punto no se sabe con certeza de qué lado estaba la cara que se apartó" (Eyzaguirre, 1986: 181).

Sin embargo, desde mi punto de vista, en el momento del tránsito, el protagonista se da cuenta de que se fue al otro lado del vidrio y cambió su lugar en el espacio, aunque en un primer momento él mismo como nosotros sus lectores se sorprenda de este fenómeno. En este momento el narrador-protagonista dice: "Veía de muy cerca la cara de un axolotl inmóvil junto al vidrio. Sin transición, sin sorpresa, vi mi cara contra el vidrio, en vez del axolotl vi mi cara contra el vidrio, la vi fuera del acuario, la vi del otro lado del vidrio" (Cortázar, 1983:171).

Como puede apreciarse, el narrador-protagonista repite varias veces que él vio su cara del otro lado del vidrio. Sus palabras no sólo aclaran que ocurrió la transgresión, también no dejan ninguna duda de que él mismo se percató de este fenómeno fantástico. Cuando dice: "Entonces mi cara se apartó y yo comprendí" (Cortázar, 1983:171). Pues él se dio cuenta de que este tránsito es perma-

nente y ahora él se ha quedado atrapado en el cuerpo de un axolotl.

Por otra parte, el acontecimiento fundamental, que es la transgresión de un límite prohibido, representado en este caso por el vidrio del acuario, se puede considerar como la transmigración del alma del hombre al cuerpo del axolotl, lo cual está directamente relacionado con la dimensión fantástica del cuento.

Capacci Di Giovanni comenta que en el momento de la transgresión ocurre un desdoblamiento explicado por el narrador. Este narrador-protagonista se desdobla en dos sentidos o dimensiones. Por una parte, su alma o su "yo" se introduce en el cuerpo del axolotl. Por otra parte, su cuerpo o su "él" permanece fuera del acuario y es habitado por el axolotl. Así, es posible que algún día escriba sobre su alma "enterrada viva" en el cuerpo de un axolotl.

El sistema espacial de este cuento desempeña un papel principal y tiene características muy importantes. En el relato se pueden considerar tres espacios principales.

El primero es un espacio exterior que coincide con una ciudad, París. Es un lugar conocido, concreto, urbano, marcado por el nombre de sus calles. "Bajé por el bulevar de Port-Royal, tomé St. Marcel y L'Hopital […]" (Cortázar, 1983:166).

Otro espacio en "Axolotl" es la sala del acuario, un lugar desconocido, limitado, oscuro y húmedo. También es el espacio principal y central del cuento. El personaje siempre va a ese lugar para ver a los axolotl. Después de penetrar en ese recinto por primera vez, piensa que "[…] nunca había entrado en el húmedo y oscuro edificio de los acuarios" (Cortázar, 1983:166).

La transgresión del relato ocurre en este lugar, en un momento bien marcado por el escritor.

El tercer espacio es la pecera, un mundo más desconocido respecto de los dos otros espacios. También es oscuro, húmedo, cerrado y sin ninguna salida. Este lugar es silencioso y pequeño, caracterizado por la inmovilidad y se presenta como un lugar misterioso.

Estos espacios se caracterizan por oposiciones topológicas que tienen una función estructuradora argumental y un valor semántico. Dicho de otro modo, las oposiciones espaciales constituyen ejes de sentido y argumental.

En cuanto a la oposición *exterior/interior*, el primer espacio ex-

terior, es la ciudad, considerada de este modo respecto al acuario. "Bajé por el bulevar de Port-Royal, tomé St. Marcel y L'Hopital, vi los verdes entre tanto gris y me acordé de los leones. Era amigo de los leones y panteras, pero nunca había entrado en el húmedo y oscuro edificio de los acuarios" (Cortázar, 1983:166).

Pero más adelante, cuando el protagonista entra en la sala del acuario, este espacio se considera como un espacio exterior respecto a la pecera que es el interior.

La oposición *exterior/interior* se relaciona significativamente con la oposición *propio/ajeno*. Por eso, su mundo es un espacio conocido y la pecera es un espacio ajeno al hombre. Estos dos espacios, el mundo humano del narrador y el mundo animal de los axolotl, están separados por un límite infranqueable y prohibido que el protagonista-narrador atraviesa para conocer lo desconocido del otro mundo.

La pecera, desde la perspectiva del protagonista-narrador, es un territorio ajeno, desconocido y alejado del conocimiento del hombre. El protagonista trata de entender este espacio misterioso: "Oscuramente me pareció comprender su voluntad secreta, abolir el espacio y el tiempo con una inmovilidad indiferente" (Cortázar, 1983:168).

Por otra parte, la oposición *exterior/interior* también aclara semánticamente la oposición *seguridad/horror*. El narrador-protagonista en su propio medio se siente seguro. Este es un espacio conocido y no le parece horroroso. Lo inquietante está del otro lado, detrás del cristal que separa estos dos mundos. También el rostro cruel del axolotl es una característica que produce temor al protagonista. Él "les temía" y se sentía "innoble" frente a ellos, porque "había una pureza tan espantosa en esos ojos transparentes" (Cortázar, 1983:168). "Creo que de no haber sentido la proximidad de otros visitantes y del guardián, no me hubiese atrevido a quedarme solo con ellos" (Cortázar, 1983:170).

Sería interesante mencionar una interpretación de este cuento que nos comenta que la entrada del personaje en el espacio de la pecera puede considerarse como:

> un viaje hacia el interior, hacia nuestro pasado acuático. Parece que este pasaje simbolizara el retrotraerse al pasado común del

> hombre como especie originada en el agua, ya sea a nivel general como que el origen evolutivo se ubica en este medio, así como en el nivel particular en nuestro origen húmedo uterino. Y en ese viaje hacia el pasado, el autor detiene la acción en México, lo cual apuntaría a simbolizar nuestro origen como latinoamericanos, como raza social. (Capacci Di Giovanni, 1993: 195)

En cuanto a la oposición *abierto/cerrado* se afirma que en este cuento, estas características binarias a veces cambian. Hay momentos en que el espacio abierto puede asumir características típicas de la semantización del espacio cerrado. Un ejemplo de ello es el acuario, lugar cerrado, respecto a París, que llega a comportarse como un espacio abierto, luego que el protagonista entra en el acuario y se establece su posición respecto a la pecera.

La oposición *abierto/cerrado* se refuerza semánticamente a través de la oposición de *libertad/encierro*. Fuera del acuario existe un espacio abierto donde el protagonista es libre de moverse a cualquier lugar. Todos los días él viene y se va, pero la pecera, como espacio cerrado, no presenta ninguna salida. Los axolotl están encerrados en la pecera y son "esclavos de su cuerpo".

> El narrador perturbado fácilmente proyecta su propia 'reflexión desesperada'. El protagonista anónimo carece de una identidad social y profesional. Como compensación a unas relaciones humanas que no puede o no desea cultivar, traba amistad con los leones y con las panteras en el Jardín zoológico. Fácilmente se identifica con los extraños axolotl porque como él, parecen seres enajenados. De la misma manera en que ellos permanecen encarcelados dentro de su tanque, él se queda aprisionado dentro de su "yo" angustiado. Los axolotl, con una existencia limitada a una etapa larval, representan un paralelo grotesco del narrador, que en su pasividad y su evasión de la realidad externa para aislarse en el edificio oscuro del acuario, parece ser solo la sombra de un hombre. (Gyurko, 1975: 232)

Otra oposición binaria en este relato es la oposición *amplio/estrecho* que expresa claramente la oposición *movilidad/inmovili-*

dad. El protagonista-narrador puede moverse fácilmente en el espacio exterior, pero el axolotl tiene un espacio muy reducido: "apenas avanzamos un poco, nos damos con la cola o la cabeza de otro de nosotros"(Cortázar, 1983:168).

Así, en el cuento, la pecera se caracteriza semánticamente como un espacio misterioso en el que la inmovilidad y la quietud son las características que se acentúan en varios momentos: "Es que no nos gusta movernos mucho y el acuario es tan mezquino […]" (Cortázar, 1983:168). En otro momento se dice: "El tiempo se siente menos si nos estamos quietos" (Cortázar, 1983:168).

La quietud e inmovilidad que caracterizan el espacio del axolotl aparece también vinculada con el silencio que domina este mundo. El axolotl siempre permanece quieto e inmóvil, rodeado de un silencio rotundo: "[…]infinitamente condenados a un silencio abisal, a una reflexión desesperada" (Cortázar, 1983:169).

Ellos, a pesar de su quietud, miran y piensan en algo. Ellos esperan el momento propicio para escapar de ese espacio, esperan "su hora" para renacer y escaparse de este lugar "tan mezquino". Ellos piensan en "un remoto señorío aniquilado" y "un tiempo de libertad" para escapar de "ese infierno líquido que padecían", de "esa condena eterna". Su capacidad y su adaptabilidad de vivir en el agua, el aire y la tierra contribuyen a este cambio. Por eso pueden traspasar dimensiones espaciales diferentes. Según Lanin A. Gyurko: "Libertad de su angustia que ya está encarcelada dentro del yo axolotl, el hombre también se queda libre de su obsesión con los animales y no regresa al parque" (Gyurko, 1975: 233).

El axolotl, según la interpretación de Francis Fontmarty, "se parece a un feto inmóvil en su líquido amniótico". El axolotl "se presenta como [símbolo] del origen de la vida: acuático, secreto, insondable" (Fontmarty, 1986: 84). Este lugar "húmedo y oscuro" habitado por el axolotl "evoca más bien una casa matriz y un útero materno" (Fontmarty, 1986: 85).

Del otro lado del límite espacial hay un mundo oscuro y difícil de conocer por el ser humano. Esta oscuridad, que caracteriza el contexto espacial del axolotl, produce una distancia mayor del mundo humano. El hombre necesita conocer ese mundo y, por otra parte, el axolotl también necesita escapar de él.

Otra técnica respecto a la caracterización del espacio es la oposición cromática empleada por el autor. El contraste entre el verde del Jardín des Plantes y el gris de las otras edificaciones parisinas son como una señal que incitan al narrador-protagonista a entrar al Jardín. Cuando éste dice: "vi los verdes entre tanto gris […]"(Cortázar, 1983:166), es señal de que se aclara esta diferencia que atrae al protagonista.

Sin embargo, la señal produce una falsa expectativa en el personaje, ya que el interior del acuario tiene muy poco que ver con el color verde que primeramente llamó su atención. Más adelante, el escritor describe el espacio del acuario como lo que es en la realidad: "nunca había entrado en el húmedo y oscuro edificio de los acuarios" (Cortázar, 1983:166).

Conclusiones

A pesar de la enorme bibliografía que se ha publicado en diversas partes del mundo en torno a la obra de Julio Cortázar –uno de los escritores más ampliamente difundidos a partir del llamado *boom* de la literatura latinoamericana de los años sesenta del siglo XX–, los acercamientos semánticos al sistema espacial de su obra son escasos y en muy pocas ocasiones los textos críticos consultados para esta investigación dedican su atención a este importante aspecto de su obra.

Quizás esta carencia esté relacionada con una deficiencia general de los estudios en torno a esta categoría literaria, que es explicada del siguiente modo por el teórico polaco Janusz Slawinsky:

> Al espacio se lo trataba como un parámetro de segundo plano con respecto a algún otro reconocido como principal. Ahora está teniendo lugar una inversión de la jerarquía. El espacio está tomando venganza por las múltiples ocasiones en que fue subordinado. He aquí que está pasando a un primer plano en los intereses investigativos de la poética: resulta que no es ya simplemente uno de los componentes de la realidad presentada, sino que constituye el centro de la semántica de la obra y la

> base de otros ordenamientos que aparecen en ella. (García Yero, 2003: 13-14)

Según la investigación realizada acerca de la cuentística de Julio Cortázar se puede asegurar que el espacio y el sistema de oposiciones topológicas desempeñan un papel relevante en los cuentos del cuentista argentino. En los relatos escogidos para este estudio, las oposiciones espaciales, relacionadas estrechamente con el tiempo, con los personajes y con el argumento, permiten percibir las significaciones no espaciales del mundo representado en el texto.

En este sentido, se pudo comprobar que, en el cuento seleccionado, el sistema espacial tiene su límite y que cuando la frontera espacial es traspasada por el personaje, se produce el acontecimiento principal del relato. Es a partir de esta transgresión que se va conformando el argumento del cuento, en estrecha relación con el acontecimiento, según lo define Iuri Lotman. Incluso fue posible comprobar cómo la irrupción del elemento fantástico está muy vinculada con la transgresión del límite espacial.

Después de analizar el cuento escogido para este trabajo resultó interesante conocer que la oposición topológica *exterior/interior* es una de las más importantes y que aparece en el cuento cortazariano "Axolotl". Esta oposición espacial *exterior/interior* se equipara con la de *seguridad/inseguridad*.

Otro aspecto relevante es que el personaje de "Axolotl" necesita deambular por otros lugares y conocer otras realidades, pero no puede regresar a su primera realidad y se que atrapado en otro mundo.

También como ha podido apreciarse a través de este estudio, Julio Cortázar prestó particular atención al sistema espacial de la obra narrativa y configuró con gran maestría los planos espaciales de sus cuentos, dejando también en estos las huellas de su enorme talento creador.

Finalmente puede afirmarse que la modelación del espacio en este cuento de Cortázar –con sus oposiciones binarias, su semantización y su orientación simbólica– es fundamental en su realización, y constituye una de sus principales claves desde el punto de vista de su concepción estética. La transgresión del límite espacial

–considerada por Lotman como el acontecimiento principal de todo relato– conduce a su vez a una dimensión fantástica, que es característica de la obra de este autor.

BIBLIOGRAFÍA

Amorós, Andrés (c1973). *Introducción a la novela hispanoamericana actual*. Salamanca, Anaya, 2ª.ed.

Capacci di Giovanni, Graciela (1993). «"Axolotl" de Julio Cortazar: un reclamo desde el silencio. (intertextualidad social en la literatura del exilio)». En *Literatura como intertextualidad, IX Simposio Internacional de Literatura.* Asunción, Buenos Aires, Instituto Literario y cultural Hispánico, 192-201.

Carmosino, Roger B. (1986). "Formas de manifestación de la otredad en la cuentística cortazariana". En Coloquio Internacional *Lo lúdico y lo fantástico en la obra de Cortázar*, t.1, Centre de Recherches Latino-Americaines, Poitiers-Madrid, Université de Poitiers-Editorial Fundamentos, 137-150.

Cortázar, Julio (1978). "The Present State of Fiction in Latin America". En Alazraki, Jaime and Ivask, Ivar (eds.). *The Final Island*. Norman, University of Oklahama Press, 522-32.

Cortázar, Julio (1964). Declaraciones con Hubert Juín en *"Les letteres francaises*". París 20-26 de Feb.

Cortázar, Julio (1983). *El perseguidor y otros relatos*. La Habana, Editorial Arte y Literatura.

Eyzaguirre, Luis (1986). "Modos de lo fantástico en cuentos de Julio Cortázar", En Coloquio Internacional *Lo lúdico y lo fantástico en la obra de Cortázar*, t.1, Centre de Recherches Latino-Americaines, Poitiers-Madrid, Université de Poitiers-Editorial Fundamentos,177-184.

Fontmarty, Francis (1986). "Xolotl, Mexolotl, Axolotl: una metamorfosis recreativa", En Coloquio Internacional *Lo lúdico y lo fantástico en la obra de Cortázar*, t.1, Centre de Recherches Latino-Americaines, Poitiers-Madrid, Université de Poitiers-Editorial Fundamentos, 79-88.

García Yero, Olga (2003). *Novelar también es derretirse: La poética narrativa de José Soler Puig*. Camagüey, Editorial Ácana.

Gyurko, Lanin A. (1975). "La fantasía como emancipación y como tiranía en tres cuentos de Cortázar". *Revista Iberoamericana*, No. 91, abr.-jun. 219-236.

Harss, Luis: "Cortázar o la cachetada metafísica" en *Los Nuestros*.

Buenos Aires, Sudamericana, 1966.

Lopez Chuhurra, Osvaldo: "... Sobre Julio Cortázar", *Homenaje a Julio Cortázar, Variaciones interpretativas en torno a su obra, Helmy F. Giacoman*. Madrid, 1972.

Mateo Palmer, Margarita (1999). "Prólogo". En *Las armas secretas y otros relatos*. La Habana, Casa de las Américas.

Moreno Montoya, Octavio Augusto (1995). *La rebeldía literaria de Julio Cortázar*. Manizales-Colombia, Editorial Universidad de Caldas.

Morillo-Frosch, Marta (1968). "El personaje y su doble en las ficciones de Cortázar". *Revista Iberoamericana*, XXXIV, 66 (Jul.-Dic.), 323-330.

Prego, Omar (1985). *La fascinación de las palabras, conversaciones con Julio Cortázar*. Barcelona, Editorial Muchnik.

Sanjinés, José (1994). *Paseos en el horizonte: Fronteras semióticas en los relatos de Julio Cortázar*. New York, Peter Lang.

Vargas Llosa, Mario (1998). "Prólogo". En *Cuentos completos de Julio Cortázar*. Madrid, editorial Alfaguara.

Notas

1 Los únicos viajes verdaderos, afirmó Proust en una ocasión, serán, no los que se realizan a través de cien territorios diferentes con un mismo par de ojos, sino los que permiten ver la misma tierra a través de cien pares de ojos diferentes. Todo lo que uno "siente", "percibe", "intuye", etc., del otro implica tanto una inferencia de la propia experiencia de uno acerca del otro, como de la experiencia del otro sobre uno.

TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA EN EL APRENDIZAJE DE LOS MODOS VERBALES: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ESTUDIANTES CHINOS DE ESPAÑOL1

LINGUISTIC TRANSFER IN LEARNING VERBAL MOODS: DIDACTIC STRATEGIES FOR CHINESE STUDENTS OF SPANISH

Jiehui Zu
Nanjing Tech University
zujiehui@njtech.edu.cn
Serafina García García
Universidad de Oviedo
serafina@uniovi.es

Recibido: 13 de noviembre de 2024. Aceptado: 21 de noviembre de 2024

Resumen: Este trabajo presenta un estudio contrastivo de los sistemas modales en español y chino contemporáneos. Mediante un cuestionario aplicado a 45 estudiantes de Filología Española de dos universidades chinas, exploramos el uso de los modos imperativo, indicativo y subjuntivo en español. Los resultados revelan que las similitudes en el uso del imperativo facilitan transferencias positivas para los estudiantes, mientras que la alternancia entre el indicativo y el subjuntivo, aunque común a ambas lenguas, no favorece significativamente su aprendizaje. Por otro lado, las diferencias formales y nocionales entre los sistemas modales tienden a generar transferencias negativas, particularmente en la comprensión de la interrelación entre los planos morfosintáctico, semántico y pragmático. Basándonos en estos hallazgos, recomendamos en-

focar la enseñanza en los rasgos comunes del imperativo y su diferenciación con el indicativo, así como en las distinciones entre el indicativo y el subjuntivo para mejorar la correlación entre las funciones comunicativas y las formas lingüísticas. Se sugiere también prestar especial atención a la enseñanza de la conjugación verbal.

Palabras clave: modo verbal, estudio contrastivo, transferencia lingüística, enseñanza de gramática, sinohablante.

Abstract: This paper presents a contrastive study of the modal systems in contemporary Spanish and Chinese. Through a questionnaire administered to 45 students of Spanish philology from two Chinese universities, we explored the usage of the imperative, indicative, and subjunctive moods in Spanish. The results show that similarities in the use of the imperative facilitate positive transfers for the students, whereas the alternation between the indicative and subjunctive, though common to both languages, does not significantly enhance their learning. On the other hand, the formal and notional differences between the modal systems tend to result in negative transfers, particularly in understanding the interrelationship between the morphosyntactic, semantic, and pragmatic planes. Based on these findings, we recommend focusing teaching on the common features of the imperative and its differentiation from the indicative, as well as the distinctions between the indicative and subjunctive to improve the correlation between communicative functions and linguistic forms. Special attention should also be given to the teaching of verbal conjugation.

Keywords: verbal mood, contrastive analysis, linguistic transfer, grammar instruction, Chinese-speaking students.

1. Introducción

El modo verbal, crucial para la comunicación y complejo en su conceptualización, ha sido un foco persistente dentro de la tradición gramatical española (Bosque, 1990; González Calvo, 1995; Alarcos

Llorach, 1999; Luquet, 2004; García, 2015), y en la enseñanza del español como lengua extranjera (Guijarro Fuentes, 2007; Matte Bon, 2008; Fábregas, 2009; Morales Manrique, 2010; Cea, 2014; Cabrera Morales, 2023). No obstante, en el aspecto que estudiamos –la enseñanza del modo verbal hacia sinohablantes– pocos son los aportes dedicados a este tema aunque, curiosamente, todos reconocen que constituye una dificultad y un reto tanto para los docentes como para los aprendientes.[2] El motivo que se aduce en la mayoría de los trabajos es la gran diferencia tipológica entre el español y el chino, y que se resume en la ausencia de esta categoría del modo subjuntivo en la lengua materna de los aprendientes, como se puede ver en Lee (2016), Wu (2022). Como consecuencia, lo que más se estudia en estos trabajos se centra, o en la exposición de un listado de normas, como en Wu (2014), Ji (2022), o en la traducción de los enunciados en subjuntivo al chino, como en Liu (2018), o en descubrir las construcciones en las que se cometen más errores en la selección modal, como en Chen (2004), Zhu (2014), Priego-Casanova (2018).

De ahí surge nuestro interés en averiguar las siguientes cuestiones:

1) Además de las diferencias ya señaladas entre el español y el chino con respecto a la categoría de modo, ¿existen, teóricamente, semejanzas idiomáticas en este ámbito?
2) ¿Las diferencias provocan indiscutiblemente transferencias negativas, y las semejanzas, en caso de que existan, facilitan el aprendizaje de los estudiantes?
3) Dado que el modo verbal se configura como un sistema en el que cada elemento está interrelacionado pero también se contrapone, ¿es factible utilizar los rasgos comunes identificados en un modo específico para ayudar a los estudiantes a superar dificultades en el aprendizaje de otros modos?

2. Marco teórico

Los debates en torno a la transferencia lingüística tienen su origen en el análisis contrastivo, una hipótesis derivada de los tra-

bajos de Charles Fries (1945) y Robert Lado (1957). Según Fries (1945, p. 9), para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, se consideran más eficientes los materiales basados en "a scientific description of the language to be learned carefully compared with a parallel description of the native language of the learner". Esta idea fue desarrollada por Lado posteriormente en su obra *Linguistics Across Culture: applied linguistics for language teachers*, donde sostenía lo siguiente:

> Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed. (Lado, 1957, p. 59)

A partir de ello, los primeros estudios basados en la Hipótesis del Análisis Contrastivo (CAH) se centran en las diferencias entre la lengua materna (primera lengua, L1) del aprendiente y la lengua extranjera (segunda lengua, L2), considerando estas como los principales motivos de las dificultades en el proceso del aprendizaje y de los errores que comete el aprendiente. En comparación con las diferencias, las semejanzas no tienen tanta importancia, porque de ellas no se surge el aprendizaje. Es decir, aprender una lengua extranjera es el proceso de aprender las diferencias entre esta y la L1, y son estas diferencias las que determinan la dificultad del aprendizaje.

A finales de la década de 1960, aparecieron muchos estudios empíricos que cuestionaron la CAH demostrando que no siempre son las diferencias, sino que pueden ser las semejanzas entre la L1 y la L2 u otros factores extralingüísticos los que crean más dificultades a los aprendientes. Además, no todas las diferencias causan de la misma manera desafíos para su aprendizaje. Ante esta situación, el énfasis se trasladó de la predicción de errores al análisis de estos mismos, promovido en el artículo "The significance of learner's errors" de S. Pit Corder (1967). En él, los errores no se veían como elementos a evitar, sino como una de las posibles estrategias de

aprendizaje, y su análisis ayudaba al docente a determinar en qué fase se encontraba el aprendiente y cuánto le faltaba para llegar a dominar la lengua meta.

Más tarde, Corder (1971) planteó el concepto de "idiosyncratic dialect", parecido a lo que Selinker (1972) denominó *interlanguage*. A pesar de las diferencias terminológicas, se trata de un sistema lingüístico en fase de aproximación a la lengua meta, caracterizado por su propia gramática y vocabulario con influencias que dejan los idiomas conocidos por el aprendiente. A dichas influencias se las denominó *crosslinguistic influence*, o *transferencia lingüística*, que según la definición más aceptada, la de Odlin (1989, p. 27), se refiere a "the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired".

Hasta ahora, hemos visto que, para conocer el proceso de aprendizaje de los modos en español por parte de los estudiantes chinos, es indispensable averiguar cómo y cuándo se realiza la transferencia de rasgos de la L1 a la L2, en cuyo procedimiento juegan un papel crucial la teoría del análisis contrastivo y la del análisis de errores. Como indican Schachter (1974) y Ellis (2013), las limitaciones respectivas de las dos hipótesis no impiden que, al combinarse, contribuyan sintéticamente a una teoría cada vez más científica de la adquisición de una segunda lengua, la cual no se considera completa tampoco sin tener en cuenta la transferencia lingüística.

Por último, cabe señalar que, estrictamente hablando, la transferencia lingüística se realiza de una manera inversa y no se limita a dos lenguas, sino que pueden ser más. Siendo el presente trabajo un punto de partida del estudio, nos limitamos a basarnos en el español y el chino común (普通话*pǔtōnghuà,* generalmente llamado mandarín por los occidentales), sin tener en cuenta las posibles influencias que pueden imponer el inglés y los dialectos que hablan los estudiantes en su aprendizaje, dejando este tema para estudios futuros.

3. Metodología

3.1. Método y diseño del cuestionario

La investigación es, en primer lugar, de tipo comparativo y sincrónico. Se centra en el sistema modal del español y del chino

contemporáneos, abordando su interpretación, clasificación, usos principales y estructuras lingüísticas. Se emplean métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo para identificar similitudes y diferencias entre ambas lenguas.

Utilizando un método de encuesta y basándose en los resultados de la comparación teórica, se diseñó un cuestionario de 27 ítems, de los cuales, ocho se relacionan con el modo imperativo y diecinueve, con los modos de indicativo y subjuntivo, siendo los dos últimos siempre contrastados en español. A excepción de tres preguntas que evalúan la posición del verbo imperativo respecto al sujeto, al vocativo y a los complementos, los ítems se enfocan en preguntas de conjugación, que concretamente, contienen tres tipos de contenido:

a) uso retórico del imperativo, donde se solicita realizar la acción contraria a la expresada;
b) usos prototípicos del indicativo y subjuntivo en contextos obligados, tales como los de 'percepción', 'comunicación', 'certeza', 'suceso' para el indicativo, y los de 'subsidiariedad',[3] 'sentimiento', 'valoración', 'finalidad' para el subjuntivo;
c) usos alternativos del indicativo y subjuntivo, especialmente en los contextos condicionales, concesivos, relativos.

El vocabulario utilizado en cada pregunta corresponde al nivel de los participantes según su etapa educativa.

3.2. Participantes

Forman parte de la encuesta los estudiantes voluntarios que provenían de la carrera de español en dos universidades del este de China. 25 de ellos pertenecían al segundo curso, y 20, al tercero. La elección de estos participantes se encuentra, por un lado, en coherencia con los conocimientos de los modos verbales que requiere la actividad planteada, y por el otro, a base del acuerdo y la voluntad de los estudiantes de participar en ella. Además, conforme al Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4, los participantes, aunque de distintas procedencias, no mostraron diferencias significativas en su competencia lingüís-

tica en español, lo cual contribuye a la homogeneidad del grupo y, por ende, la validez de sus respuestas obtenidas.

3.3. Procedimiento

Cada grupo se reunió en un aula bajo la supervisión de una profesora que proporcionó instrucciones y supervisó la administración del cuestionario. Se prohibió el uso de libros de texto y de dispositivos electrónicos. Se requería que los estudiantes indicaran el modo seleccionado junto a sus respuestas, con el fin de identificar, en caso de haber errores, si estos eran resultado de un desconocimiento de los valores modales, o de la complejidad de la conjugación verbal. Este procedimiento no solo permite evaluar el impacto de las transferencias negativas, sino también conocer la realidad lingüística de los estudiantes. Al final, se recopilaron en total 45 muestras válidas para el análisis.

4. Resultados y discusión

4.1. Semejanzas y transferencias positivas

En primer lugar, cabe señalar que en ambas lenguas, el modo es una categoría gramatical que refleja la actitud del hablante hacia el contenido proposicional de lo que se describe, según señalan autores como Alarcos (1999), la RAE (2009), Huang y Liao (2002), He (1992), Qi (2002). Y a pesar de las distintas perspectivas que sostiene cada autor, el indicativo y el imperativo son dos unidades consistentemente presentes en el sistema modal en los dos idiomas, por lo que se espera que facilite a los estudiantes chinos el dominio de los dos modos.

4.1.1. Propiedades del imperativo

La preeminencia de la fuerza ilocutiva implicada por el imperativo sobre otros factores que también intervienen en el acto comunicativo contribuye a que el predicado siempre ocupe la primera posición sintáctica, subordinando los complementos a su estructu-

ra. Por tanto, en español, raramente se utiliza el imperativo con pronombres tónicos como sujeto gramatical. No obstante, cuando se incluye un sujeto, este no solo especifica el referente de la acción deseada, sino que también puede intensificar la intención del hablante y el valor apelativo del mensaje, similarmente al uso en chino. Como explica Fang (2010, p. 14): "Se suele omitir el sujeto […] en chino mandarín. En este caso, el sujeto se considera recesivo, y cuando lo recupera, se intensifica la modalidad apelativa". Por ejemplo:

(1) [Tú ~ Ø] Siéntate aquí.

(2) 坐	这儿，	你	就	坐	这儿。
zuo^{4}	zhe^{4}er^{2}	ni^{3}	jiu^{4}	zuo^{4}	zhe^{4}er^{2}
sentarse	aquí	tú	ADV-enfático	sentarse	aquí

Siéntate aquí. Tú siéntate.

Además, los pronombres tónicos que preceden al predicado suelen ir seguidos de una pausa en el habla o de una coma en la escritura, convirtiéndose en vocativo que funciona para captar la atención del oyente. Esta estructura también admite nombres propios y comunes escuetos, así como adjetivos. Por ejemplo:

(3) Alberto, dame tus opiniones.

(4) 孩子，	快	吃吧。
hai^{2}zi^{0}	kuai^{4}	chi^{1}-ba^{0}
hijo	inmediatamente	comer-PM

Hijo, cómelo.

Para verificar si estas semejanzas facilitan a los estudiantes la comprensión de la posición sintáctica del imperativo en español, así como sus relaciones con el sujeto, el vocativo y los complementos, el cuestionario incluyó un ejercicio que requería usar vocablos proporcionados para formar oraciones imperativas. Los resultados muestran que el 92 % de los participantes logró colocar correctamente los elementos, produciendo oraciones como las siguientes:

(5) Vosotros sentaos aquí.

(6) Alberto, tú cómelo ahora mismo.

Sin embargo, parece que no todos los estudiantes identifican co-

rrectamente lo que constituye el sujeto o el vocativo del predicado. En vez de estructurar los vocablos como en el ejemplo (6), se observaron respuestas como las mostradas en los ejemplos (7) y (8):

(7) *¡Alberto tú cómelo ahora mismo!

(8) *Alberto siéntate aquí.

Esto plantea la posibilidad de que los errores observados sean tipográficos y no necesariamente debidos a una falta de comprensión para distinguir estos dos conceptos, aunque se requieren más pruebas para confirmar esto. Aun así, se recibieron 30 respuestas correctas, lo que corresponde al 67 % de los participantes, demostrando que la similitud formal entre ambos idiomas contribuye a una mejor diferenciación entre el sujeto y el vocativo en el predicado.

En cuanto a la colocación de pronombres dativos y acusativos que funcionan como complementos directos o indirectos, el 89 % de los participantes no mostró dificultades, lo que es esperado dado que, tanto en chino como en español, estos complementos generalmente se colocan después del predicado. Por lo tanto, podemos afirmar que las semejanzas formales en el uso del imperativo han tenido una transferencia positiva para los estudiantes.

En segundo lugar, la modalidad apelativa asociada con el imperativo contribuye a su aplicación a una amplia gama de contextos tanto en chino como en español, incluyendo acciones como demandar, prohibir, suplicar, dar permiso, ofrecer algo, instruir y desear. Así, las oraciones imperativas no solo proporcionan interpretaciones prototípicas como exhortaciones o mandatos, sino también las no prototípicas, donde la acción denotada no es realmente la que el hablante quiere que realice su oyente, como en los siguientes ejemplos:

(9) ¡Grita! ¡Grita más todavía! ¡Si quieres que todo el mundo sepa lo que hiciste!

(10) Mueve el brazo y eres hombre muerto.

Un hablante de español reconoce fácilmente que el imperativo afirmativo en tales contextos sugiere que el hablante no desea que su oyente grite ni mueva el brazo. La fuerza ilocutiva, influenciada

por factores contextuales y por las informaciones adicionales, permite esta interpretación.

De manera similar, en chino existen casos frecuentemente relacionados con la amenaza del hablante proyectada hacia el oyente. Zhou (2000, p. 73) afirma que, en el chino oral, se usan habitualmente las construcciones como [*你/ 你们+再+*动词/其他词类的活用形式] (*tú/vosotros + más* + verbos/sintagmas verbales), como una representación de la oración imperativa, con las que se sugieren intenciones contrarias a la acción verbalmente denotada. Por ejemplo:

(11) 你们 再 往前 走 一 步!
ni^{3}men^{0} zai^{4} wang^{3}qian^{2} zou^{3} yi^{1} bu^{4}
vosotros más adelante andar uno paso
¡Dad un paso más adelante!

Otro caso parecido es el uso del sintagma verbal *你试试* (*tú inténtalo*) en un tono amenazante para expresar la intención contraria, que puede incluir un verbo adicional, como muestra Yang (2023, p. 44):

(12) 你 动 一下 试试! 看 我 不打死 你!
ni^{3} dong^{4} yi^{1}xia^{4} shi^{4}shi^{4} kan^{4} wo^{3} bu^{4}-da^{3}si^{3} ni^{3}
tú mover un poco intentar ver yo NEG-golpear tú.OBJ
Mueve un dedo y te voy a dar una paliza.

Se observa una correspondencia pragmática entre estos contextos en español y en chino, e, incluso, una similitud en las marcas léxicas, como el adverbio *más* y *再 zai^{4}*, lo cual podría facilitar que los estudiantes lograran una interpretación adecuada de las preguntas presentadas.

Los resultados indican que el 78 % de los encuestados seleccionó el imperativo en vez de otros modos para el ejemplo (9), y el 62 % de ellos hizo lo mismo para el (10).[4] Esta diferencia de comportamiento, a nuestro entender, podría sugerir que las semejanzas formales son más perceptibles que las semánticas y pragmáticas, y por lo tanto, más propensas a generar una transferencia positiva en los estudiantes.

4.1.2. Oposición indicativo-subjuntivo

Se ha observado que aunque el indicativo es un modo que se reconoce tanto en español como en chino, las experiencias empíricas y estudios previos sugieren que su presencia no facilita el aprendizaje de los estudiantes chinos tanto como se esperaba. Según Zu (2018), estos estudiantes muestran un rendimiento equilibrado en contextos que requieren el uso del indicativo y del subjuntivo, con índices de acierto de 67 % y 68 % respectivamente. Esto podría deberse a que en español, el indicativo siempre se presenta en oposición al subjuntivo, y conocer solamente uno de estos modos no garantiza un dominio completo del sistema modal. Por tanto, surge la cuestión de si no existen aspectos comunes entre el indicativo y el subjuntivo, dado que el subjuntivo se considera ausente en la lengua china.

De hecho, desde la década de 1980, han emergido numerosos trabajos y debates en torno al subjuntivo en chino, y muchos autores han llevado a cabo sus estudios en las llamadas *oraciones hipotéticas* (Cheng, 2016; Zhang, 2017), las cuales mantienen una relación estrecha con las estructuras condicionales y concesivas. Cabe destacar que en estos contextos, se observa una oposición en la actitud del hablante respecto a la validez de la proposición expresada como condición. A continuación se presentan ejemplos que ilustran esta relación:

(13) 如果 你 今天 不上班， 我们 出去
ru^{2}guo^{3} ni^{3} jin^{1}tian^{1} bu^{2}-shang^{4}ban^{1} wo^{3}men^{0} chu^{1}qu^{4}
si tú hoy NEG-trabajar nosotros salir
走走吧。
zou^{3}zou^{3}-ba^{0}
pasear-PM
Si no tienes trabajo hoy, vamos a dar un paseo.

(14) 要不是 你 今天 上班，我们 可以 出去
yao^{4}bu^{2}shi^{4} ni^{3} jin^{1}tian^{1} shang^{4}ban^{1} wo^{3}men^{0} ke^{3}yi^{3} chu^{1}qu^{4}
si-NEG tú hoy trabajar nosotros poder salir
走走。
zou^{3}zou^{3}
pasear
Si no tuvieras trabajo hoy, podríamos salir a dar un paseo.

(15) 虽然 天气 不太好， 但 我们 还是 出去
sui^{1}ran^{2} tian^{1}qi^{4} bu^{2}-tai^{4}-hao^{3} dan^{4} wo^{3}men^{0} hai^{2}shi^{4} chu^{1}qu^{4}
aunque tiempo NEG-muy-bueno pero nosotros todavía salir
走了走。
zou^{3}-le^{0}-zou^{3}
pasear-PRF
Aunque no hacía muy buen tiempo, salimos a dar un paseo.

(16) 即使 天气 不好， 我们 也
ji^{2}shi^{3} tian^{1}qi^{4} bu^{4}-hao^{3} wo^{3}men^{0} ye^{3}
aunque tiempo NEG-bueno nosotros ADV-conces.
要出去 走走。
yao^{4}-chu^{1}qu^{4} zou^{3}zou^{3}
FUT-salir pasear
Aunque no haga buen tiempo, saldremos a dar un paseo.

En los ejemplos proporcionados, se pueden observar variaciones significativas en la manera en que se expresan las condiciones y se asume la factualidad de estas. En el ejemplo (13) la prótasis comunica una condición neutra respecto a si el hablante trabajará o no, sin que el hablante asuma responsabilidad alguna sobre la veracidad de esta afirmación. En contraste, el ejemplo (14) muestra una actitud subjetiva del hablante que niega la veracidad del hecho de 'no tener trabajo', considerándolo contrafactual.

Similarmente, los ejemplos (15) y (16) expresan situaciones presentadas como obstáculos superables para realizar la acción designada en la apódosis. Sin embargo, se diferencian en que el (15) reconoce la factualidad de la mala condición meteorológica, mientras que el (16) desestima su relevancia, implicando que la mala condición del tiempo es irrelevante para la decisión de salir a pasear. Es notable cómo la elección de las partículas condicionales cambia según la propiedad del hecho denotado en la prótasis, pasando de *如果* (*ru^{2}guo^{3}*) a *要不是* (*yao^{4}bu^{2}shi^{4}*), y de *虽然* (*sui^{1}ran^{2}*) a *即使* (*ji^{2}shi^{3}*). Estas variaciones no solo reflejan una diversidad en la expresión de la modalidad, sino que también resaltan la rica textura pragmática y semántica del chino comparado con estructuras similares en español.

Para verificar la comprensión de los estudiantes sobre las mar-

cas léxicas y su correspondencia semántica en chino, se ofrecieron contextos específicos a través de una plataforma en línea. Los mismos estudiantes que participaron en la encuesta tuvieron que utilizar el conector adecuado para completar cada frase. Los resultados confirman que existe una correspondencia clara entre el valor semántico y las marcas léxicas, especialmente en contextos concesivos. El 89 % de los participantes utilizó los conectores como 虽然 (*sui¹ran²*), 尽管 (*jin³guan³*) para expresar hechos reales, mientras que el 93 % mostró su preferencia por los inductores como 即使 (*ji²shi³*), 哪怕 (*na³pa⁴*), 就算 (*jiu⁴suan⁴*) para hechos no reales, reflejando la oposición observada entre los ejemplos (15) y (16).

En las oraciones condicionales, la correspondencia parece ser menos marcada. Aunque el 100 % de los estudiantes utilizó los conectores que indican una condición real, como 如果(*ru²guo³*) o 要是 (*yao⁴shi⁴*), para contextos similares al ejemplo (13), solo un 56 % puso 要不是 (*yao⁴bu²shi⁴*) o 如果不是 (*ru²guo³bu²shi⁴*), que introducen condiciones contrafactuales como en el ejemplo (14). Un análisis más detallado de las respuestas incorrectas sugiere que esta discrepancia no se debe a una confusión sobre la factualidad de la condición, porque en este caso, se hubieran detectado más respuestas de 如果 (*ru²guo³*) o 要是 (*yao⁴shi⁴*), las cuales representan solo el 13 % de todas las respuestas. Como dato interesante, el uso del adverbio可惜(*ke³xi¹*), que se traduce como 'desafortunadamente', parece ser un intento de los estudiantes por expresar la propiedad contrafáctica de 'no tener trabajo' e indicar un desafío en encontrar el conector más adecuado, resaltando la complejidad de seleccionar la marca léxica correcta en estos contextos.

Contrariamente a nuestras expectativas, la semejanza idiomática entre dos categorías en oposición no facilitó a los estudiantes una transferencia positiva al momento de seleccionar el modo verbal adecuado para el contexto presentado. Solo el 24 % de los participantes identificó correctamente los distintos casos condicionales basándose en la factualidad asociada con los hechos descritos en la prótasis, y el 31 % lo hizo para los casos concesivos. Este índice de acierto disminuye aún más –al 18 % y el 24 %, respectivamente– si se excluyen las respuestas en las que, aunque eligieron el modo correcto, emplearon una conjugación verbal incorrecta.

Este fenómeno podría deberse, en parte, a que la relación entre el valor semántico y sus representaciones formales varía significativamente entre el español y el chino. Mientras que en la lengua materna de los estudiantes se utilizan principalmente medios léxicos para indicar modos, en español los rasgos morfológicos desempeñan un papel crucial. Además, la complejidad inherente a la flexión verbal en español podría aumentar la dificultad para los estudiantes chinos, intensificando los retos de aprendizaje en la adquisición de esta segunda lengua. Esta observación destaca la importancia de considerar las diferencias estructurales y funcionales entre los idiomas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.2. Diferencias y transferencias negativas

4.2.1. Complejidades formales

Una diferencia fundamental entre el español y el chino radica en la conceptualización del modo. En español, el modo es parte integral de la flexión verbal, que incluye tiempo, aspecto, número y persona, y se manifiesta en una estrecha interrelación entre los planos morfosintáctico, semántico y pragmático. En cambio, en chino, una lengua analítica, el modo se vincula principalmente con la función de las oraciones, a menudo reflejada en el uso de partículas modales. Por ejemplo:

(17) 你　　吃了。
ni^{3}　　chi^{1}-le^{0}
tú　　comer-PRF
Lo comiste.

(18) 你　　吃吧。
ni^{3}　　chi^{1}-ba^{0}
tú　　comer-PM
Cómelo.

Se observa que en español, la distinción entre indicativo e imperativo se realiza mediante símbolos morfológicos como *comiste* (pretérito indefinido del indicativo en segunda persona del singular), y *come* (imperativo en segunda persona del singular), así como por la posición del verbo conjugado y el pronombre átono (*lo*) que

actúa como complemento. En chino, las partículas como 了(*le*^{0}) en (17), que señala el pretérito perfecto y conduce a una interpretación indicativa, y 吧(*ba*^{0}) en (18), una partícula modal imperativa, son cruciales para la diferenciación.

Esto implica que, por un lado, un hablante de chino puede distinguir fácilmente los matices en cada oración incluso cuando coinciden sujeto y predicado, sin necesidad de un contexto explícito o factores extralingüísticos. Por el otro lado, la conciencia de ello por parte de los estudiantes no necesariamente facilita el uso adecuado de las formas verbales en español. Además, como se observó en la sección 1.2, los estudiantes también enfrentan dificultades al relacionar correctamente estas formas con los pronombres átonos que funcionan como adjuntos. Toda esa complejidad formal se evidencia en los 229 errores detectados, que representan el 31 % del total de errores cometidos, confirmando la hipótesis de que las diferencias estructurales entre los idiomas pueden llevar a transferencias negativas en el aprendizaje.

4.2.2. Usos variados del subjuntivo

Aunque anteriormente hemos señalado que en chino se puede observar una distinción entre dos categorías análogas a la oposición entre indicativo y subjuntivo en español, es importante reconocer que el uso del subjuntivo en español es mucho más extenso y se asocia con una amplia gama de nociones. Estas incluyen 'incertidumbre', 'duda', 'voluntad', 'deseo', 'permiso', 'realización', 'posterioridad', 'oposición', 'causa', 'inclinación', 'afección', 'conveniencia', 'falsedad', 'error', 'necesidad', 'posibilidad', 'suficiencia', 'frecuencia', 'estimación', entre otras. La complejidad se intensifica al considerar que estas nociones están sujetas a reglas de rección. Según García (2015), esto implica

> una concordancia o congruencia semántica entre un contenido léxico (expresado generalmente en el lexema verbal, pero alternativamente puede estar en otras categorías: sustantivos, adjetivos, adverbios modalizadores, preposiciones y conjunciones) y un contenido morfológico –el morfema modal– presente en el

> verbo de la oración subordinada y que caracteriza a toda esta predicación (García, 2015, p. 2).

Este enfoque morfosintáctico del subjuntivo en español destaca una diferencia sustancial con el tratamiento más funcional del modo en chino, donde las categorías modales son frecuentemente expresadas mediante partículas, y no a través de una inflexión verbal compleja. Concretamente, en las estructuras sintácticas del español, es obligatorio el indicativo en oraciones subordinadas vinculadas a verbos de 'percepción' como *saber*, y el subjuntivo en las relacionadas con verbos de 'deseo' como *esperar*. Por ejemplo:

(19) Sabemos que hoy *vienes*.

(20) Esperamos que hoy *vengas*.

Contrastando con el chino, observamos que la distinción entre indicativo y subjuntivo no se refleja morfológicamente, como se muestra en estos casos:

(21)	我们	知道	你	今天	来。
	wo^{3}men^{0}	zhi^{1}dao^{4}	ni^{3}	jin^{1}tian^{1}	lai^{2}
	nosotros	saber	tú	hoy	venir
	Sabemos que hoy vienes.				
(22)	我们	希望	你	今天	来。
	wo^{3}men^{0}	xi^{1}wang^{4}	ni^{3}	jin^{1}tian^{1}	lai^{2}
	nosotros	esperar	tú	hoy	venir
	Esperamos que hoy vengas.				

Dada esta falta de correspondencia morfológica en chino, los estudiantes pueden encontrar difícil asociar consistentemente un modo particular con una noción semántica y un tipo específico de predicados en español. Esto se refleja en los errores comunes observados en el cuestionario, donde la confusión entre indicativo y subjuntivo resultó en un índice de errores del 43 % considerando todos los tipos de errores, y del 66 % excluyendo los casos relacionados con el imperativo. Ejemplos de estos errores incluyen:

(23) Purita me ha jurado que en adelante jamás **vaya* a una discoteca.

(24) Les dolió que no les **habían invitado* a la fiesta.

Estos errores pueden considerarse prototípicos de la dificultad de los estudiantes para comprender el valor y las aplicaciones específicas de los modos en español, probablemente debido a la interferencia de su lengua materna. La falta de un sistema de modos morfológicamente marcado en chino impone una barrera significativa para el aprendizaje efectivo del sistema modal en español, donde el valor semántico y la función comunicativa de los modos están intrínsecamente correlacionados y son crucialmente importantes.

4.2.3. Confusión entre el modo subjuntivo y el tiempo futuro

Es relevante considerar que, desde el punto de vista extralingüístico, el modo subjuntivo y el tiempo futuro pueden coincidir en no tener un referente factual en el momento de la enunciación. Considérese el siguiente ejemplo:

(25) Nacho dijo que vendría hoy. Pero al final no lo vimos.

Desde el momento de que Nacho emite su mensaje y transmite la información sobre la venida del día siguiente, se entiende que se cumple este hecho. Sin embargo, el segundo enunciado elimina esa posibilidad y niega la veracidad de la venida prospectiva de Nacho. Entonces, considerando a partir del momento de que se enuncia lo que dijo e hizo Nacho, el hecho de la venida no se materializó en el mundo extralingüístico, lo que demuestra la incertidumbre inherente al tiempo futuro, similar a la incertidumbre del modo subjuntivo, como se muestra en el siguiente ejemplo:

(26) Se esperaba que Nacho *viniera* hoy. Pero al final no lo vimos.

A pesar de que el aspecto impredecible del futuro lo alinea conceptualmente con el valor virtual del subjuntivo, es perceptible una diferencia radical entre las dos formas, que según señalan Marcos Marín y Liang (2021, p. 68), se manifiesta en que "el subjuntivo expresa matices de participación afectiva del sujeto en la acción", mientras que "el futuro se limita a indicar que la acción sucederá en un momento posterior al presente".

No obstante, en el contexto del aprendizaje de español por parte de hablantes nativos de chino, donde el subjuntivo no se reconoce claramente como una categoría gramatical excepto en contextos espe-

cíficos que permiten la alternancia modal, puede ser desafiante para los estudiantes distinguir entre estos dos usos. Por tanto, es común que, en su proceso de aprendizaje, los estudiantes puedan confundir o sustituir el subjuntivo por el futuro del indicativo, ya que el futuro es una categoría más fácilmente reconocible para los sinohablantes.[5]

En contextos que implican indicadores de futuro, como el adjetivo *siguiente*, el adverbio *mañana*, o el uso de otros verbos en futuro en la oración, se ha observado que los estudiantes tienden a preferir el futuro del indicativo sobre el presente del indicativo, a pesar de que ambos son incorrectos en ciertas situaciones donde la forma apropiada sería el presente del subjuntivo. Esta preferencia se manifiesta en un índice de error del 72 %, como ilustran los siguientes ejemplos:

(27) La situación depende de quién **ganará* en la votación siguiente.

(28) Hazlo de forma que nadie **se enterará* nada mañana.

Esta transferencia negativa, probablemente derivada de la lengua materna, refleja una tendencia a aplicar patrones gramaticales de su primer idioma al español, especialmente en estructuras temporales futuras. A pesar de que el índice de error disminuye hasta el 50 % en oraciones relativas libres de *cuando*, como en esta:

(29) Cuando llegues a Madrid, llámame.

este contexto es particularmente relevante, ya que suele ser enfatizado en la enseñanza del subjuntivo y se proporcionan instrucciones detalladas a los estudiantes. Sin embargo, la cifra del 50 % aún indica un dominio moderado de esta estructura gramatical, lo cual es preocupante y resalta la necesidad de reforzar la enseñanza del subjuntivo en contextos futuros. Esto sugiere que, aunque se proporcionen instrucciones claras y específicas, la profundidad del entendimiento de los estudiantes sobre la aplicación correcta del modo y el tiempo en español aún necesita mejorar significativamente.

5. Conclusiones

Tras un análisis contrastivo del sistema modal en español y en chino, junto con el examen de las respuestas obtenidas en el cues-

tionario realizado por los estudiantes, se han identificado tanto diferencias como similitudes significativas entre ambos idiomas. Por un lado, se observa que el uso del imperativo comparte rasgos comunes en ambos idiomas, no solo en términos semánticos y pragmáticos, sino también sintácticos. La alternancia entre el indicativo y el subjuntivo, así como las distintas actitudes del hablante reflejadas en estructuras como las oraciones condicionales y concesivas, también muestran paralelismos. Sin embargo, los resultados del cuestionario indican que las semejanzas formales son más perceptibles para los estudiantes que las nociones subyacentes, lo que frecuentemente da como resultado una transferencia positiva.

Por otro lado, la complejidad inherente al sistema modal español, que involucra una interacción estrecha entre los niveles morfosintáctico, semántico y pragmático, marca una distinción significativa con respecto al chino. Esta diferencia no solo afecta el uso correcto de las formas verbales por parte de los estudiantes, sino que también complica su capacidad para correlacionar las nociones concretas expresadas por dichas formas con el modo gramatical correspondiente. Además, la relación diferenciada entre modo, tiempo y aspecto en cada idioma contribuye a la confusión entre el valor del modo subjuntivo y el tiempo futuro en el aprendizaje del español por parte de los estudiantes chinos.

En vista de estos hallazgos, se proponen las siguientes estrategias para mejorar la enseñanza de estos aspectos del español a los sinohablantes:

1) Explotar las semejanzas en el uso del imperativo: utilizar las semejanzas identificadas para facilitar a los estudiantes chinos la asociación entre las funciones comunicativas y las formas lingüísticas del imperativo en español.
2) Enfatizar la oposición entre modos: aprovechar las diferencias semánticas y gramaticales entre el imperativo y el indicativo para introducir y reforzar el concepto de oposición modal.
3) Profundizar en el uso del indicativo y subjuntivo: utilizar ejemplos de oraciones concesivas y condicionales para clarificar el uso alternativo de estos modos, ayudando así a los

estudiantes a comprender mejor la relación entre las formas verbales y sus funciones comunicativas.

4) Establecer y explorar el valor del subjuntivo: una vez que los estudiantes comprendan el valor del subjuntivo, presentar las diversas nociones y contextos en los que se utiliza, siempre destacando su contraposición con el indicativo.

Estas estrategias están diseñadas para aprovechar las semejanzas lingüísticas entre los idiomas mientras se abordan las diferencias que pueden dificultar el aprendizaje. Con la implementación de estas propuestas, se espera mejorar significativamente la enseñanza y el aprendizaje de los modos en español para los hablantes de chino, así como ofrecer inspiraciones que podrían ser útiles en la enseñanza del chino a hispanohablantes.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española.* Espasa-Calpe, S. A.

Bosque, I. (1990). *Indicativo y subjuntivo*. Taurus.

Bosque, I. & Demonte, V. (Eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa-Calpe, S. A.

Cabrera Morales, C. (2023). La enseñanza del subjuntivo en ele. Una propuesta multicausal. En C. Quijada van den Berghe, B. Alonso Pascua, F. Escudero Paniagua, C. Martín Gallego, & G. Garrido Vílchez (Eds.), *De Estepa a Salamanca miradas en torno a la lengua* (pp. 987-1006). Ediciones Universidad de Salamanca.

Cea, M. (2014). Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo. En P. Requeijo Rey & C. Gaona Pisonero (Eds.), *Contenidos innovadores en la universidad actual* (pp. 187-202). Mc Graw Hill Education.

Chen, J. W. (2004). *Análisis de errores cometidos por los estudiantes taiwaneses en el uso del subjuntivo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Fu Ren, Taipéi.

Cheng, B. T. (2016). 汉语虚拟范畴的研究现状及存在的问题 [hànyǔ xūnǐ fànchóu de yánjiū xiànzhuàng jí cúnzài de wèntí. El estado de la investigación del subjuntivo en chino y sus problemas]. *Modern Chinese*, (08), 4-7.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170. https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147–160. https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147

Ellis R. (2013). *The study of second language acquisition*. Shanghai Foreign Language Education Press.

Fábregas, A. (2009). Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8(1), 151–173. https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/155

Fang, Y. (2010). *Comparative study of imperatives of English and*

Chinese. [Tesis de mastría no publicada]. Jinlin University, Jilin, China.

Fries, CH. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.

García García, S. (2015). Modo verbal y actualización del predicado. El caso de las subordinadas sustantivas con *que*. En J. A. Martínez (Ed.), *Studium Grammaticae: Homenaje Al Profesor José A. Martínez* (pp. 369-394). Universidad de Oviedo.

Gong, Q. Y. (1995). *汉语的时相时制时态* [hànyǔ de shíxiàng shízhì shítài. *El sistema verbal en chino*]. The Commercial Press.

González Calvo, J. M. (1995). Sobre el modo verbal en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, 18, 177–204. http://hdl.handle.net/10662/1800

Guijarro Fuentes, P. (2007): Subjuntivo: ¿cómo resolver el problema de enseñarlo? *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 1(1), 36–39. https://doi.org/10.26378/rnlael0177

He, Y. (1992). 试论汉语书面语的语气系统 [shìlùn hànyǔ shūmiànyǔ de yǔqì xìtǒng. Estudio del sistema modal en chino escrito]. *Journal of Renmin University of China*, (5), 59-66.

Huang, B. R. & Liao, X. D. (2002). *现代汉语* [xiàndài hànyǔ. *Chino Moderno*]. Higher Education Press.

Instituto Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.

Ji, T. R. (2022). 西班牙语中陈述式和虚拟式之迷思厘清 [xībānyá yǔ zhōng chénshù shì hé xūnǐ shì zhī mísī líqīng. Aclaraciones de los usos del indicativo y subjuntivo en español]. *Journal of Social Science of Harbin Normal University* (06),115-119.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Culture: applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

Lee, Y-CH. (2015). *La enseñanza de ELE en estudiantes de Taiwán: dificultades específicas en el aprendizaje del subjuntivo. Una propuesta didáctica.* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Salamanca. http://hdl.handle.net/10366/128355

Liu, M. J. (2018). *Manifestación del valor de cortesía del subjuntivo en la traducción chino-español.* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, Beijing,

China.

Luquet, G. (2004). *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*. Arco/Libros.

Lü, S, X. (1942/2017). *中国文法要略* [zhōngguó wénfǎ yàoluè. *Esbozo de gramática de la lengua china*]. Beijing, China: The Commercial Press.

Marcos Marín, F. & Liang, X. H. (2021). *Teoría y práctica de la lengua española*. 西班牙语语言通论 (Xībānyá yǔ yǔyán tōnglùn). 2 vols. Shanghai Foreign Language Education Press.

Matte Bon, F. (2008). El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, (*6*). https://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion/

Morales Manrique, E. (2010). *El imperativo: formas y funciones. Propuesta para su enseñanza en el español como lengua extranjera.* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/5560

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

Priego-Casanova, L. (2018). Subjuntivo y referencia: Un modelo explicativo y pedagógico para la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (26). https://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=6483353

Qi, H. Y. (2002). On the establishment of mood system in modern Chinese. *Chinese language learning*, (2), 1-12.

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, S. A.

Schachter J. (1974). An error in error analysis. *Language learning*, 24(2), 205-214. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00502.x

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(1-4), 209-232. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Wu, D. M. (2014). 解析虚拟式在西班牙语中的运用 [jiěxī xūnǐ shì zài xībānyá yǔ zhōngde yùnyòng. Análisis del uso del subjuntivo en

español]. *Journal of Language and Literature Studies. Foreign Language Education and Teaching)*, 02: 26-27.

Wu, Y. (2022). *La enseñanza del subjuntivo español para los sinohablantes: propuestas didácticas como complemento a Español Moderno (2014)*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Rovira i Virgili. http://hdl.handle.net/10803/675461

Yang, L. (2023). *Research on the structure of implicit negation*. [Tesis de maestría no publicada]. Shanghai Normal University, Shanghai, China.

Zhang, X. P. (2017). On values character corpus of Chinese writing research by analyzing samples. *Journal of Bohai University(Philosophy & Social Science Edition)*, (05), 92-96. 10.13831/j.cnki.issn.1672-8254.2017.05.019.

Zhou, J. S. (2000). “刺激—反应”语境中的“让(叫)”字兼语句——兼谈汉语口语中的警告—威胁性祈使句 [“cìjī — fǎnyìng ”yǔjìng zhōng de“ràng(jiào)”zìjiānyǔjù—— jiān tán hànyǔ kǒuyǔ zhōng de jǐnggào — wēixiéxìng qíshǐjù. Construcciones de *rang* (*jiao*) en contextos ‘estímulo–respuesta’. Sobre oraciones imperativas de tipo advertencia–amenaza en chino]. *Journal of Ocean University of China (Social Sciences)*, (01), 70-74.

Zhu, J. T. (2014). “No se puede colocar como tú quieras”: La percepción de la alternancia indicativo/subjuntivo en el ELE de hablantes sinófonos, *Suplemento SinoELE*, 11. https://www.sinoele.org/images/Revista/11/Suplementos/Zhu_Jingtao/memoria_Zhu_Jingtao.pdf

Zu, J. H. (2018). La adquisición del indicativo y subjuntivo en estudiantes universitarios chinos. *redELE*, (30), 93-129. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele/numeros-publicados/2018.html

Apéndice: Lista de abreviaturas

ADV	Adverbio
ADV-conces.	Adverbio concesivo
FUT	Futuro
NEG	Negación, negativo
OBJ	Objeto
PM	Partícula modal
PRF	Perfecto

Notas

1 Este estudio está enmarcado en el proyecto 21YYC007 *基于语料库的汉西虚拟范畴对比研究* (jīyú yǔliàokù de hàn xī xūnǐ fànchóu duìbǐ yánjiū. Estudio contrastivo del subjuntivo español-chino basado en corpus), financiado por la Oficina de la Planificación de Filología y Ciencias Sociales de la Provincia Jiangsu de China. Y también en el proyecto 2021SJA0225 *基于语料库的汉西文学语篇中语式系统对比研究* (jīyú yǔliàokù de hàn xī wénxué yǔpiān zhōng yǔshì xìtǒng duìbǐ yánjiū. Estudio contrastivo del modo español-chino basado en corpus), financiado por el Departamento de Educación de la Provincia Jiangsu de China.

2 Tras realizar una búsqueda en la base de datos Dialnet utilizando los siguientes descriptores: "modo verbal", "imperativo", "indicativo y subjuntivo", "subjuntivo" junto con "enseñanza" y "ELE", se identificaron un total de 279 artículos. Posteriormente, al añadir "chino", "china", "sinohablante" como criterios para seleccionar los trabajos más relevantes a nuestro estudio, el número de artículos se redujo a siete. Adicionalmente, se llevó a cabo una búsqueda similar en la base de datos CNKI, el mayor repositorio académico en la República Popular China, resultando en diez artículos publicados hasta junio de 2024, dirigidos específicamente a los destinatarios de la enseñanza de los modos en español.

3 Usamos la denominación de subsidiariedad –según la Gramática descriptiva de la lengua española (Bosque y Demonte, 1999)– para referirnos a los predicados que denotan la existencia de un hecho subordinado que ocurre posteriormente a la acción principal. Esta categoría abarca nociones específicas tales como 'deseo', 'voluntad', 'mandato', 'permiso', 'propósito' y 'efecto'.

4 Destacamos que las selecciones se realizaron en contextos donde no se había enseñado a los estudiantes el uso del imperativo afirmativo, excepto para expresar valores como 'mandato'. Por tanto, podemos considerar que dichas selecciones fueron intuitivas, y los resultados revelan cómo la transferencia lingüística de su lengua materna influye en su aprendizaje.

5 No afirmamos que el 'futuro' y el 'tiempo' se presentan morfosintácticamente en el chino mandarín como en español. Tampoco profundizaremos en las discrepancias sobre la identificación del 'tiempo' como una categoría gramatical en chino mandarín, tema ampliamente explorado por autores como Lü (1942/2017) y Gong (1995). Nuestro objetivo es simplemente destacar que la noción de temporalidad es un concepto universal entre los sinohablantes, estructurando el mundo en pasado,

presente, y futuro, según la orientación temporal del proceso, los participantes y las circunstancias. En comparación con el modo, el tiempo es una categoría más concreta y universal, lo que podría explicar por qué a los estudiantes chinos generalmente les resulte menos difícil comprender los significados temporales en español que diferenciar los modos, especialmente entre el indicativo y el subjuntivo.

UNA PROPUESTA: LA ADQUISICIÓN PERMANENTE Y FLUIDA DE UN IDIOMA MEDIANTE EL MÉTODO BERLITZ Y EL ENFOQUE DE LA CONSCIENCIA LINGÜÍSTICA

A PROPOSAL: PERMANENT LANGUAGE ACQUISITION VIA THE BERLITZ METHOD AND THE LANGUAGE AWARENESS APPROACH

Autora, Ariadne de Villa,
Ph.D., profesora asociada en Texas Lutheran University, Seguin, Tejas.

Recibido: 11/09/2024. Aceptado: 25/11/2024

Resumen: Este artículo se centra en una actual investigación teórica, con un marco descriptivo, sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre cómo el *Método Berlitz, en conjunto con el* Enfoque de la Conciencia Lingüística (CL), son imprescindibles para el aprendizaje de un idioma a largo plazo.

Palabras clave: Lingüística aplicada; pensamiento crítico; Enfoque de la Conciencia Lingüística (CL); Método Berlitz; plurilingüismo.

Abstract: This article focuses on current theoretical research with a descriptive framework on foreign language teaching, and on how the Berlitz Method, together with the Linguistic Awareness Approach (LA), are essential for long-term language learning.

Keywords: Applied Linguistics, Critical Thinking, Language Awareness Approach (LAA), Berlitz Method; multilingualism.

Introducción

La enseñanza de idiomas ha evolucionado a lo largo del tiempo, adoptando y adaptando diversos métodos que buscan facilitar el aprendizaje. Entre estos métodos, el Método Berlitz y el Enfoque de la Conciencia Lingüística destacan por su practicidad y resultados en el proceso de adquisición en el estudiantado. Este artículo propone explorar y contrastar estos dos métodos, analizando su origen, principios fundamentales, ventajas y desventajas, y su aplicación práctica en el aula.

En un mundo cada vez más globalizado, las teorías de la adquisición de lenguas continúan vigentes hoy en día porque ofrecen una comprensión profunda de los procesos mentales, sociales y biológicos que permiten el aprendizaje. Estas teorías siguen influyendo la educación lingüística y las políticas lingüísticas alrededor del mundo. A continuación, se abordarán el Método Berlitz y el Enfoque de la Conciencia Lingüística, también conocido como CL.

El Método Berlitz

El Método Berlitz, creado por Maximilian Berlitz a finales del siglo XIX, se fundamenta en la inmersión y en el uso de la lengua de destino desde el primer día de clases. Este método ha sido popular en diversas instituciones educativas y academias de idiomas en todo el mundo, y se caracteriza por su énfasis en la interacción y la práctica oral. Esta metodología se fundamenta en los siguientes principios: Inmersión total en el cual el estudiantado está expuesto únicamente a la lengua de destino; el Enfoque Comunicativo, mismo que prioriza la práctica oral y la interacción, permite desarrollar la fluidez. Por último, el Método Berlitz se caracteriza por su instrucción directa, en la cual los instructores son hablantes nativos o altamente competentes en el idioma que imparten. En este método, se utilizan técnicas de enseñanza directas para explicar conceptos, corregir errores y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo, en el cual los aprendientes se sientan seguros y cómodos para empezar a producir la lengua de destino.

Para consiguiente, el Método Berlitz se destaca por su enfoque comunicativo y personalizado, priorizando la inmersión total en el idioma desde el inicio del proceso de aprendizaje. Este enfoque ha demostrado ser efectivo para desarrollar la fluidez y la confianza en el uso de un nuevo idioma, aunque algunas críticas apuntan a que puede pasarse por alto un enfoque más exhaustivo de la gramática. Sin embargo, su metodología directa y su énfasis en la práctica continúan atrayendo a estudiantes de todo el mundo.

El Enfoque de la Conciencia Linguistica (CL)

El Enfoque de la Conciencia Lingüística surgió en la década de 1970 como respuesta a la necesidad de hacer conscientes a los estudiantes de los procesos lingüísticos que rigen el uso del lenguaje.

"Según la ALA (Association for Language Awareness), consiste en 'el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la misma, al enseñarla y al usarla.' Según la información que nos proporciona el Instituto Cervantes, el Enfoque de la Conciencia Lingüística está relacionada con el particular propósito de aprender" (de Villa, 2018, p. 167).

El Enfoque de la Conciencia Lingüística se centra en tres pilares principales: la reflexión metalingüística, misma que promueve el análisis consciente de estructuras y funciones lingüísticas; el aprendizaje activo que estimula a los estudiantes a participar activamente en su aprendizaje mediante la exploración de ejemplos lingüísticos y la contextualización, misma que fomenta la conexión entre el lenguaje y el contexto en el que se utiliza, desarrollando así un entendimiento más profundo del idioma.

El Enfoque de la Conciencia Lingüística es una metodología que busca desarrollar la habilidad de los estudiantes para reflexionar sobre el uso del lenguaje, promoviendo la comprensión de cómo se estructura y utiliza, convirtiéndose en autónomos (Little 2001, 189). Este enfoque se basa en la idea de que, al tomar conciencia de sus propios procesos lingüísticos, los estudiantes pueden mejorar tanto su comprensión como su producción lingüística.

Las características del Enfoque de la Conciencia Lingüística son las siguientes: la reflexión crítica, en donde los estudiantes analizan, lo que les permite identificar patrones y errores comunes; la metacognición, misma que fomenta los propios procesos de pensamiento relacionados con la comunicación y el aprendizaje contextual, donde las actividades se diseñan para ser relevantes y significativas, integrando el aprendizaje del lenguaje en contextos reales y cotidianos. Asimismo, se estudia e implementa la diversidad lingüística, la cual reconoce y valora diferentes variedades lingüísticas, lo que enriquece la experiencia del aprendizaje.

Ventajas y desventajas del Método Berlitz

Una ventaja del Método Berlitz es que la inmersión total impulsa a que el estudiantado adquiera una fluidez excepcional en la lengua de destino, simulando contextos reales, tal como indican los lingüistas Francisco Marcos Marín y Jesús Sancho Lobato: "la Lingüística Aplicada se mueve en el contexto de la comunicación como experiencia, por ello es preciso partir de preguntas como en qué lenguas y por qué medios se comunican los hablantes" (Síntesis, p. 1).

Este método, asimismo promueve una interacción apegada a la realidad y a diferencia de otras metodologías, promueve la interacción social. La lingüista, Kim Griffin, describe como Preston (1989) presenta de la siguiente forma los factores llamados "de interacción" en los siguientes contextos comunicativos: Entorno: tiempo, lugar, duración y tamaño; contenido: situación, tema y género; relaciones: solidaridad, red, poder; funciones: propósito, metas y resultado y ambiente: distancia y actitud (Griffin 2005, pp. 108 y 109).

No obstante, así como el Método Berlitz ofrece muchas ventajas, tales como ofrecer al aprendiente distintas herramientas para poner en práctica y adquirir la lengua de destino en distintos contextos, también podemos encontrar que este método también presenta ciertas desventajas. La primera, es que el método comunicativo no suele llegar a tanta profundidad a nivel lingüístico como otros, puesto que el mismo, no analiza la sintaxis, sino se enfoca primor-

dialmente en la comunicación oral. Asimismo, se ha investigado que, con el Método Berlitz, parte del estudiantado puede sentirse abrumado por la expectativa de este método de comunicarse únicamente en la lengua de destino.

Ventajas y desventajas del Enfoque de la Consciencia Lingüística

El Método de la Conciencia Lingüística desarrolla la autonomía al fomentar la reflexión crítica del aprendiente, apoyando a los estudiantes a ser más autosuficientes. Asimismo, les ayuda a desarrollar un entendimiento más profundo del idioma. Además, se ha observado en diversas ocasiones que esta metodología eleva la autoestima de los estudiantes. A medida que los aprendices de una segunda lengua incrementan su competencia lingüística cuando utilizan el análisis de la lengua para resolver una situación comunicativa, el alumnado se auto motiva y continúa practicando la lengua fuera del aula, en distintos contextos: "el efecto de todo esto en la autoestima de los alumnos, a medida que se convierten en ser sus propios expertos más que apoyarse en el conocimiento recibido en el aula" (Bolitho 1995, 255). Puesto que la lengua es un proceso natural en los seres humanos, el Enfoque de la Conciencia Lingüística utiliza esta habilidad y la combina con el lenguaje, con una actitud positiva y con la metacognición para una producción de la L^2 (Littlewood 2001, p. 180). El Enfoque de la Conciencia Lingüística no solo se centra en la sintaxis, sino también en su relación con la semántica. Según Van Lier (1996): En las cuestiones afectivas, la CL despierta la sensibilidad y curiosidad por aprender.

Este enfoque también presenta una desventaja. La primera es que requiere más tiempo para que los aprendientes adquieran fluidez, puesto que los mismos procesan información más detallada, como, por ejemplo, el análisis de la sintaxis, para comprender la estructura y la terminología de la lengua y así poder interiorizarla a largo plazo. Debido a esta profundidad del estudio de la lengua de destino, los estudiantes pudiesen perder práctica a nivel oral, en la lengua de destino.

Aplicaciones Prácticas en el Aula

El Método Berlitz se aplica en ambientes orientados a la práctica, como academias de idiomas y cursos intensivos. Las actividades suelen incluir las siguientes: conversaciones prácticas desde el inicio del curso, juegos y actividades que fomentan la interacción y clases centradas en situaciones cotidianas para mejorar la fluidez.

En contraste, el Método de la Conciencia Lingüística se utiliza principalmente en entornos académicos donde se enfatiza la investigación y el análisis lingüístico o la sintaxis. El profesorado suele emplear actividades que invitan a los estudiantes a explorar y reflexionar sobre la lengua, tales como el análisis de textos, roles con énfasis en las estructuras lingüísticas y discusiones en grupo sobre el uso de la lengua en distintos contextos.

Resultados

Si bien no existen estudios académicos extensos que comparen directamente el Método Berlitz con el Enfoque de la Conciencia Lingüística de manera sistemática y controlada, podemos inferir algunos resultados potenciales basados en las características de cada método y en la investigación existente sobre la adquisición de segundas lenguas. Una comparación directa requiere estudios empíricos específicos que, hasta donde se sabe, no se han llevado a cabo a gran escala. Sin embargo, podemos destacar algunos puntos contrastantes que podrían generar diferentes resultados en el aprendizaje:

Inmersión vs. metacognición: El Método Berlitz enfatiza la inmersión y la comunicación oral temprana, minimizando la explicación gramatical explícita. En contraposición, el Enfoque de la Conciencia Lingüística promueve la reflexión metacognitiva sobre las reglas gramaticales y los mecanismos del lenguaje. Estudios sobre la adquisición de L2 sugieren que ambos enfoques pueden ser efectivos, pero posiblemente benefician a diferentes tipos de aprendices. Se podría hipotetizar que el Método Berlitz podría resultar en una mayor fluidez oral inicial, mientras que el Enfoque de la Conciencia Lingüística podría llevar a una mayor precisión gramatical a largo plazo.

Fluidez vs. precisión: Es probable que los estudios que comparasen ambos métodos mostraran diferencias significativas en la fluidez y la precisión. El Método Berlitz, al priorizar la comunicación inmediata, podría generar una mayor fluidez en las etapas iniciales, aunque posiblemente con más errores gramaticales. El Enfoque en la Conciencia Lingüística, por su parte, podría resultar en una mayor precisión gramatical, pero con un desarrollo de la fluidez posiblemente más lento en las primeras etapas.

Transferencia y generalización: Un aspecto a considerar sería la capacidad de transferencia y generalización del aprendizaje a situaciones comunicativas nuevas. Se podría plantear la hipótesis de que el enfoque de la conciencia lingüística, al fomentar la comprensión de las estructuras lingüísticas, podría favorecer una mayor capacidad de transferencia y generalización. El Método Berlitz, al basarse en la repetición y la práctica comunicativa en contextos específicos, podría mostrar una menor generalización a situaciones comunicativas no practicadas.

Motivación y aprendizaje autónomo: La motivación del aprendiz podría ser un factor importante para considerar. El Método Berlitz, con su enfoque inmersivo y su énfasis en la comunicación, podría ser más motivador para algunos aprendices. El Enfoque de la Conciencia Lingüística podría resultar más apropiado para aprendices que disfrutan de un análisis más profundo del lenguaje y que son capaces de un aprendizaje más autónomo.

En resumen, una comparación académica rigurosa entre el Método Berlitz y el enfoque de la conciencia lingüística requeriría estudios empíricos con diseños experimentales adecuados. Las consideraciones expuestas son hipótesis basadas en las características de cada método y en la investigación general sobre la adquisición de segundas lenguas, no conclusiones derivadas de estudios comparativos directos.

Conclusión

Para resumir, la adopción del Método Berlitz en conjunción con el Enfoque de Conciencia Lingüística presenta una respues-

ta particularmente efectiva para el aprendizaje de un idioma. El Método Berlitz, caracterizado por su enfoque comunicativo y su inmersión práctica, permite al estudiante adquirir competencias lingüísticas de manera natural y en contextos reales. Asimismo, utilizando en conjunto el Enfoque de la Conciencia Lingüística, facilita la reflexión crítica sobre el uso del idioma, promoviendo una comprensión más profunda de sus estructuras y matices. Esta doble interacción entre la práctica comunicativa y la reflexión consciente propicia un ambiente de aprendizaje más dinámico y significativo, en el cual el estudiante no solo aprende a comunicarse, sino que también desarrolla habilidades metacognitivas que refuerzan su autonomía y confianza en el uso de la lengua de destino. Por ende, la integración del Método Berlitz con el Enfoque de Conciencia Lingüística se erige como una estrategia pedagógica óptima para fomentar un aprendizaje eficaz, duradero y enriquecedor en el proceso de la adquisición de lenguas extranjeras o de segundas lenguas.

Es crucial señalar que el método Berlitz, al basarse en la inmersión total, permite al estudiante despojarse de las inhibiciones que a menudo acompañan al aprendizaje de un idioma extranjero. Esta inmersión fomenta un ambiente en el que la práctica auditiva y oral se convierte en el eje central del proceso educativo, facilitando así la internalización de la lengua de manera intuitiva y orgánica.

Por otra parte, el Enfoque de Conciencia Lingüística complementa esta práctica al proporcionar a los estudiantes herramientas que les permiten identificar y analizar sus propios procesos de aprendizaje y el uso del idioma. Esta metacognición no solo mejora la percepción de las similitudes y diferencias entre su lengua materna y el nuevo idioma, sino que también empodera a los aprendices para que se conviertan en agentes activos en su propio proceso educativo. Asimismo, la combinación de ambos enfoques fomenta un desarrollo integral de las habilidades lingüísticas, abarcando la comprensión lectora, la expresión escrita, la producción oral y la comprensión auditiva. Esto se traduce en una formación más holística que prepara a los estudiantes para enfrentar diversas situaciones comunicativas en contextos reales, aumentando así su competencia intercultural y su capacidad de adaptación.

Finalmente, esta alianza metodológica no solo busca la adquisición del idioma en sí, sino que también promueve el interés por la cultura asociada a la lengua que se aprende. Tal como sugieren Marco y Zúñiga, al desarrollar una conciencia lingüística, los estudiantes tienden a apreciar las sutilezas culturales, lo que enriquece su experiencia de aprendizaje y los motiva a profundizar en el estudio del idioma (2014, pp. 80).

En resumen, la implementación conjunta del Método Berlitz y el Enfoque de la Conciencia Lingüística, es recomendable por su capacidad para ofrecer un aprendizaje equilibrado, activo y significativo que trasciende la memorización de vocabulario y gramática, brindando a los estudiantes las herramientas necesarias para comunicarse de manera efectiva y reflexiva en la lengua de destino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadía, Pilar M. *Enfoque Comunicativo. Antologías didácticas.* Centro Virtual Cervantes, 2018. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion01.htm

Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Mashura, H., and Tomlinson, B. *Ten Questions about Language Awareness*, Oxford University Press, 2003.

de Villa, A. El Enfoque de la Conciencia Lingüística. La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 2018, pp 77(2), 163–174. Disponible en: https://doi.org/10.35362/rie7722843

Griffin, Kim. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L.* Manuales de la formación de profesores de español 2/L. Editorial Arcos, Madrid: Lavel, S.A., 2005, pp. 108 -109.

Harris, R. Hawkins, E. *Awareness of language: an introduction*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984.

Hymes, D. H. Acerca de la competencia comunicativa, En Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, 1984, pp. 27-46.

Lantolf, J. "Sociocultural theory: a dialectical approach to L² research." *Routledge Handbook of Second Language Acquisition.* Routledge, 2012, p. 57.

Little, D. "Language Awareness and the Autonomous Language Learner." *Language Awareness, 1997, pp.* 6, 2 y 3, 93-104.

Littlewood, W. "Cultural Awareness and the Negotiation of Meaning in Intercultural Communication." *Language Awareness*, 2001, pp. 10/2, 189-199.

Marco, M. y Zúñiga, E. "La conciencia lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera", Publicaciones Didácticas, 2014, pp. 80.

Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. *Lingüística Aplicada.* Textos de Apoyo. Madrid, Síntesis Editorial, 2010, p. 1.

Merriam-Webster Dictionary of Language. 2016. *Definition of Language.* http://www.merriam-webster.com/dictionary/language

Rowney, S. “Language awareness through the use of literature in the classroom.” Language Awareness Newsletter. 1994, pp. 1(1), 2-3.

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA HISPÁNICA EN LA UNIVERSIDAD

INCORPORATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TEACHING OF HISPANIC LITERATURE AT THE UNIVERSITY

Yakoub Abidi
Universidad de Túnez

Recibido: 11/09/2024. Aceptado: 25/11/2024

Resumen: Este artículo se centra en la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior, explorando tanto su aplicación académica como su impacto en la interacción entre profesor y estudiante.

Se analizarán estrategias destinadas a una incorporación más eficaz de la IA en la enseñanza de la literatura hispánica en el ámbito universitario, con el propósito de promover la adquisición de habilidades y herramientas pertinentes. En este trabajo, se identificarán los desafíos inherentes a este proceso y se examinarán las oportunidades que esta tecnología ofrece en el contexto de la educación universitaria.

Palabras clave: Inteligencia artificial, enseñanza, literatura hispánica, dinámica profesor-estudiante, educación universitaria.

Abstract: This article focuses on integrating Artificial Intelligence (AI) into higher education, exploring its academic application and impact on the interaction between professor and student.

Strategies aimed at more effectively incorporating AI in teaching Hispanic literature at a university will be analyzed, with the purpose of promoting the acquisition of relevant skills and tools. This work will identify the inherent challenges of this process and examine the opportunities that this technology offers in the context of university education.

Keywords: Artificial intelligence, teaching, Hispanic literature, professor-student dynamics, university education.

1. Introducción

La enseñanza de la literatura hispánica en el ámbito universitario constituye un pilar esencial en la formación académica por su capacidad para promover el pensamiento crítico y su papel en la comprensión intercultural. Esta disciplina ofrece a los estudiantes recursos para realizar análisis textuales, al tiempo que les proporciona una perspectiva que los prepara para participar en los debates contemporáneos.

A pesar de su relevancia, la enseñanza de la literatura enfrenta desafíos que pueden limitar su efectividad, como la resistencia al cambio metodológico, la percepción de la literatura como una disciplina difícil y distante de los intereses estudiantiles, y la tendencia a centrarse en un canon tradicional que no siempre refleja la diversidad de enfoques actuales.

En consecuencia, para maximizar el impacto de la enseñanza de la literatura hispánica, resulta indispensable la adopción de enfoques pedagógicos innovadores, y en este marco, la integración de tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial, concebida para realizar tareas que tradicionalmente requieren inteligencia humana, está revolucionando el ámbito educativo al ofrecer equipamientos que personalizan la instrucción y mejoran el acceso a recursos académicos, transformando así la manera en que se enseña esta disciplina en la educación superior.

En este contexto, el origen inmediato del concepto y de los criterios de desarrollo de la "IA" se remonta a la intuición del genio

matemático inglés Alan Turing y el apelativo "Inteligencia Artificial" se debe a McCarthy quien organizo una conferencia en el Darmouth College (Estados Unidos) para discutir la posibilidad de construir máquinas "inteligentes". (Ponce Gallegos, Torres Soto, Quezada Aguilera, Silva Sprock, Martínez Flor, Casali, Scheihing, Túpac Valdivia, Ornelas Zapata, Hernández, Zavala, Vakhnia, & Pedreño, 2014, p. 16)

Desde sus inicios en las décadas de 1950 y 1960, cuando surgieron los primeros sistemas de tutoría inteligente, la inteligencia artificial ha experimentado un notable desarrollo, y este avance, potenciado por la expansión de Internet y el acceso a grandes volúmenes de datos a partir de los años 2000, ha facilitado su implementación en el monitoreo académico.

En la actualidad, la inteligencia artificial se destaca en la educación superior por su capacidad para automatizar tareas académicas y su potencial para crear experiencias de aprendizaje inmersivas mediante herramientas como la realidad aumentada y la realidad virtual, lo que, en el ámbito de la enseñanza de la literatura hispánica, permite realizar análisis textuales más profundos, promover la innovación pedagógica, y conectar la tecnología con las humanidades, fomentando así un enfoque interdisciplinario.

Por lo tanto, el presente artículo se centrará en explorar cómo la inteligencia artificial puede integrarse en la enseñanza de la literatura hispánica en el ámbito universitario, con el objetivo principal de identificar tanto los beneficios como los desafíos asociados a esta integración, y de proponer estrategias que faciliten su implementación en los planes de estudio, asegurando así que se maximicen sus ventajas en el proceso educativo.

2. La educación y la inteligencia artificial

La incorporación de la inteligencia artificial en la enseñanza de la literatura hispánica en el contexto universitario abre un abanico de posibilidades para la educación, lo que hace esencial explorar la relación entre la educación y la inteligencia artificial dentro de un marco teórico que se sustenta en la convergencia de teorías tanto

clásicas como contemporáneas, combinadas con innovaciones tecnológicas y avances en la pedagogía digital.

2.1. Teorías de la educación

Las teorías educativas, en diálogo con los avances en inteligencia artificial, proporcionan un marco conceptual que permite entender cómo la tecnología puede transformar los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, cobra relevancia la teoría progresista, surgida en Estados Unidos en un escenario histórico y social marcado por el experimentalismo, que, influida por cambios sociales, políticos y culturales, fue impulsada por John Dewey quien "forma parte de una tradición pedagógica renovadora que pretendió una modernización de las instituciones educativas norteamericanas. La educación progresista fue defendida a partir de 1890, aproximadamente, por profesores universitarios y filántropos sociales, la mayoría de los cuales viajaron a Alemania para conocer las experiencias desarrolladas en la Europa de habla alemana". (González Monteagudo, 2001, p. 29)

Al fusionar el pragmatismo con ideas progresistas, Dewey promovió una reforma educativa con el objetivo de democratizar la cultura, abogando por una educación que abarcara aspectos morales, sociales, físicos y cognitivos, en la cual el estudiante ocupa el centro del proceso educativo, decidiendo cómo y para qué aprender, aunque sin determinar el contenido que se le enseñará.

Además, se destaca la importancia de un aprendizaje basado en actividades prácticas, donde el enfoque principal radica en la resolución de problemas en lugar de la mera memorización, y en este marco, el docente asume un rol de guía más que de autoridad, mientras que la universidad se concibe como un espacio de cooperación humana.

Frente a las ideas progresistas, surge el perennialismo, una corriente que se configura como respuesta al cambio en la educación fomentado por el progresismo, y que considera primordiales tanto al maestro como al contenido. En esta línea, el profesor Norling Solís de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua sugiere que

"el perennialismo surge, entonces, como un intento por devolverle el lugar al maesetro y al contenido como centros de atención del acto educativo. Es decir, la tesis era que hay cosas que no cambian que son perenne de la vida, del mundo, de la sociedad y del ser humano". (Solís Narváez, 2022, p. 82)

Así, los docentes que adhieren a esta teoría tienden a desvalorizar los métodos alternativos de enseñanza, oponiéndose a las ideas centradas en el estudiante y en la interacción social, lo que refleja un deseo de preservar los modelos tradicionales y mantener la educación en un estado de resistencia al cambio.

En 1938, surge la teoría esencialista como una reacción tanto al pragmatismo como al progresismo, creada por William C. Bagley, Michael J. Demiashkevich y George Peabody, y aunque no se adscribe a una filosofía particular, integra ideas de diversas fuentes, con la meta principal de impulsar la competencia y medir la inteligencia mediante premios y castigos. Al igual que el perennialismo, este enfoque continúa vigente en algunas universidades, donde se enfoca en la memorización sin preocuparse necesariamente por el valor práctico del aprendizaje para los estudiantes, premiando a quienes mejor repiten la información y relegando la creatividad y la innovación a un segundo plano; no obstante, este enfoque puede generar ansiedad en los estudiantes debido a la presión constante por memorizar, sin que se fomente una comprensión plena de los contenidos.

Luego del esencialismo, sale a la luz la teoría reconstruccionista que aboga por una convergencia entre el progresismo y las tendencias libertarias, proponiendo una combinación de los conocimientos con un método científico para abordar problemas concretos de la realidad. Este enfoque fue desarrollado principalmente por Isaac Berkson quien "buscó un acercamiento entre el progresismo y el reconstruccionismo, al proponer que aunque la escuela no era la llamada a encabezar la reforma social, sí podía cooperar con los movimientos sociales que abogaban por una realización más completa de los valores estadounidenses". (Kneller, 1967, p. 159)

En este marco, la educación se concibe como un proceso que integra teoría y práctica con el fin de generar una conciencia crítica capaz de ofrecer soluciones a los desafíos contemporáneos, al tiem-

po que reconoce y valora la diversidad de experiencias que los estudiantes aportan, poniendo énfasis en los aspectos subjetivos que otras corrientes suelen ignorar.

De este modo, se subraya la relevancia de un enfoque que, influenciado por las ideas de Piaget, promueve una transformación participativa que impacta tanto en la realidad de los estudiantes como en su entorno, facilitando el desarrollo cognitivo a través de la creación del conocimiento y posicionando al estudiante como el constructor central de su propio aprendizaje. Por su parte, el docente actúa como facilitador de este proceso, promoviendo la autonomía del alumno a través del diseño de situaciones de aprendizaje que fomentan la reflexión y ponen un énfasis evaluativo en el desarrollo de competencias.

Esta teoría sostiene que el individuo no es simplemente un reflejo del entorno ni una manifestación exclusiva de sus disposiciones internas, sino que construye su conocimiento a partir de la interacción entre estos elementos.

2.2. Cambios en la enseñanza e integración de la inteligencia artificial

La educación universitaria contemporánea, inmersa en una transformación catalizada por los avances tecnológicos, lleva a las universidades a revisar sus planes de estudio, incorporando competencias digitales y fomentando el desarrollo de habilidades interdisciplinarias que respondan a las demandas del mundo actual.

La expansión de la enseñanza en línea y el uso de medios digitales han facilitado el acceso a una educación remota de alta calidad, permitiendo a los estudiantes acceder a recursos educativos desde cualquier ubicación, lo cual ha ampliado las oportunidades de aprendizaje. Paralelamente, se ha intensificado el enfoque en una educación multidisciplinaria que promueve la colaboración entre diversas áreas del conocimiento, con el objetivo de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del presente y del futuro. Igualmente, la integración de la inteligencia artificial y el análisis de datos en los programas académicos, por ejemplo, dota a los estudiantes de recursos esenciales para resolver problemas de manera

eficiente, fortaleciendo su capacidad de adaptación en un entorno en evolución.

Todos estos cambios mencionados, que reflejan el compromiso de las instituciones educativas en la formación de profesionales competentes y en la creación de ciudadanos preparados para una sociedad digital, se enmarcan en un contexto global donde varios países han promulgado legislaciones que promueven la incorporación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo.

Estas normativas, que persiguen el doble propósito de fomentar una cultura digital que facilite el uso eficaz de las tecnologías e incentivar una reflexión ética sobre la interacción entre la tecnología y las personas, buscan, a través de la adaptación de la educación a los avances tecnológicos, garantizar que los estudiantes se integren en una sociedad digital de manera segura, con un particular énfasis en la protección de los datos personales. Sin embargo, como señala Mónica López, profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la Coruña, "instituciones de la talla del Imperial College de Londres o la Universidad de Cambridge emitieron declaraciones oponiéndose al empleo de esta herramienta por representar una amenaza desde el punto de vista ético". (López Golán, 2023, p. 70)

En este panorama, el sistema educativo asume la responsabilidad de asegurar que la competencia digital, entendida como la habilidad fundamental de utilizar de manera responsable las tecnologías digitales en el proceso de aprendizaje y de interactuar eficazmente con dichos dispositivos, se consolide en todos los estudiantes.

Entre las habilidades que conforman la competencia digital, destacan la comunicación y colaboración en entornos digitales, la creación de contenidos digitales, la seguridad en el manejo de datos, la protección de la privacidad y la comprensión de la propiedad intelectual, entre otras, y los objetivos relacionados con su desarrollo en la ciudadanía son ambiciosos, ya que no se limitan únicamente a mejorar las competencias tecnológicas, sino que aspiran a completar la digitalización de la educación en su totalidad.

Para alcanzar estos fines, resulta imperativo que el profesorado reciba una formación actualizada en estas áreas, pues la prepa-

ración de los docentes en inteligencia artificial y en competencias digitales, en general, no es una demanda reciente, ya que en el pasado se reconocía la necesidad de una alfabetización en datos, y hoy en día, la capacitación en inteligencia artificial se considera esencial para asegurar una educación que esté a la altura de los desafíos contemporáneos.

3. La IA en la enseñanza de la literatura hispánica: herramientas y metodologías

La inteligencia artificial está transformando la enseñanza de la literatura hispánica, al ofrecer mecanismos y metodologías que están revolucionando tanto la accesibilidad como la profundidad de esta disciplina, optimizando los procesos pedagógicos y abriendo nuevas vías para una comprensión más detallada de las obras literarias.

En el ámbito del análisis textual, la inteligencia artificial sobresale por su capacidad para examinar grandes volúmenes de textos y descomponer obras literarias, resaltando elementos recurrentes como el uso específico del lenguaje y las estructuras narrativas, además de ser capaz de identificar estilos literarios, trazar relaciones entre personajes e interconectar temáticas, lo que permite una lectura más matizada.

El análisis de sentimientos y temáticas representa otra dimensión del impacto de la inteligencia artificial que evalúa los tonos presentes en los textos, proporcionando un análisis de cómo los autores expresan emociones e intenciones, lo cual enriquece la interpretación crítica de sus obras.

En cuanto a la adaptación curricular, el aprendizaje automático está redefiniendo la manera en que se personaliza la educación, ya que los sistemas de inteligencia artificial, basados en el rendimiento y las interacciones de los estudiantes, ajustan el contenido educativo y las estrategias de enseñanza, identificando áreas de dificultad y optimizando así el proceso de aprendizaje. En este tenor, investigaciones recientes indican que la inteligencia artificial tiene el potencial de mejorar considerablemente el proceso de aprendizaje al proporcionar contenido personalizado, ofrecer retroalimen-

tación y garantizar una atención más precisa a las necesidades individuales de los estudiantes, adaptándose a ellas. (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2020)

En el ámbito de la evaluación, la inteligencia artificial va más allá del análisis superficial de trabajos y exámenes, dado que estos sistemas proporcionan retroalimentación detallada sobre aspectos como gramática, coherencia y estilo, con herramientas tales como Grammarly que ejemplifican esta función al ofrecer un apoyo que mejora la calidad de la escritura y facilita el aprendizaje.

Asimismo, la inteligencia artificial mejora la búsqueda y organización de materiales educativos a través de bases de datos y recursos digitales, permitiendo desde la recopilación de artículos académicos y críticas literarias hasta la catalogación de manuscritos y ediciones, lo que facilita el acceso a recursos primordiales para el estudio y la investigación, mientras que aplicaciones como Power BI permiten la visualización de datos de manera clara, mejorando así la interpretación de información compleja.

El Procesamiento de Lenguaje Natural (NLP) es un implemento clave que, mediante tecnologías como BERT y GPT-4, y herramientas como Perplexity, Google Natural Language, SpaCy e IBM Watson, permite una comprensión más profunda de los textos literarios al ofrecer soluciones para el análisis semántico y sintáctico, así como para la generación de resúmenes, la traducción y la comparación de diversas obras. Con respecto a esto, dice Miguel Morales, el académico en la Universidad Galileo que "los modelos de lenguaje de gran tamaño, como Chat GPT, pueden llevar a cabo diversas tareas, como resumir, ampliar información, traducir textos, hacer predicciones, crear guiones, escribir código y generar discursos con gran precisión". (Morales Chan, 2023, p. 1)

La integración de la inteligencia artificial con tecnologías de realidad aumentada y virtual también está generando experiencias de aprendizaje inmersivas, permitiendo que herramientas como Google Expeditions y ClassVR ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de explorar contextos históricos y culturales de las obras literarias de manera interactiva, enriqueciendo su comprensión a través de la visualización en 3D y la exploración de entornos virtuales en 360 grados.

En cuanto a la generación de contenidos, la inteligencia artificial no solo crea preguntas, ensayos y análisis literarios, sino que también genera recursos didácticos, como guías de estudio y ejercicios, lo que se evidencia en asistentes virtuales como Replika, que facilita debates sobre interpretaciones literarias, y QuillBot, que sugiere mejoras en la redacción, demostrando así el potencial de la inteligencia artificial en el apoyo al aprendizaje.

De igual modo, la inteligencia artificial ofrece tutoría personalizada, adaptada al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante, y mediante metodologías como el análisis predictivo, estas plataformas pueden anticipar dificultades y ajustar el contenido educativo en consecuencia, lo que se ejemplifica en herramientas como Knewton y Smart Sparrow, que personalizan la experiencia educativa, ofreciendo un aprendizaje centrado en las necesidades individuales de los estudiantes.

4. Desafíos y oportunidades

4.1. Desafíos

La integración de la inteligencia artificial en los sistemas de enseñanza superior plantea desafíos que requieren reflexión, entre los cuales destacan la insuficiente formación tanto de docentes como de estudiantes, la dependencia de aparatos tecnológicos, el plagio académico, la transformación de las dinámicas entre profesores y alumnos, las implicaciones laborales vinculadas a la posible automatización de funciones docentes, y las preocupaciones éticas relacionadas con la protección de la privacidad de los datos de los usuarios, aspectos que procederemos a examinar a continuación.

En primer lugar, la incorporación de la inteligencia artificial en los programas de educación superior sigue siendo limitada, lo cual puede atribuirse a la insuficiente preparación de los docentes en metodologías pedagógicas contemporáneas, evidenciando así una desconexión entre la educación impartida y las exigencias del mundo actual, lo que pone de manifiesto un modelo educativo que no responde de manera efectiva a los desafíos propios del siglo XXI. A

este respecto, la investigadora española María Vera sostiene que "la formación de docentes se considera un aspecto fundamental. En este sentido, la tecnología educativa puede contribuir a desarrollar las competencias digitales básicas que permitan realizar una buena alfabetización digital para afrontar la llegada de estas tecnologías en las aulas desde una perspectiva que promueva los hábitos saludables y el uso adecuado". (Sánchez Vera, 2023, p. 44)

Por ello, es indispensable que los docentes reciban una formación sólida en el uso de tecnologías basadas en inteligencia artificial para aprovechar su potencial, y que las universidades actualicen de manera continua sus planes de estudio, incorporando contenidos relacionados con la inteligencia artificial en los currículos de la formación docente, de modo que se garantice que los profesores adquieran las competencias necesarias para enfrentar los retos que plantea el entorno educativo contemporáneo.

En lo que respecta a los estudiantes, es fundamental evaluar su nivel de conocimiento sobre la inteligencia artificial, ya que una comprensión insuficiente de los conceptos subyacentes a la sociedad digital podría impedirles estar debidamente preparados para enfrentar los desafíos que implica su integración en la educación.

La falta de una formación adecuada en este ámbito puede hacer que los estudiantes sean vulnerables a diversas formas de manipulación, dado que muchas aplicaciones operan mediante algoritmos que procesan grandes volúmenes de información y, aunque estos algoritmos son sofisticados, no están exentos de errores, lo que podría generar datos inexactos y, en consecuencia, impactar negativamente en su formación académica. Además, el potencial de esta tecnología para ser utilizada con fines diversos subraya la necesidad de que los estudiantes comprendan no solo sus beneficios, sino también sus riesgos para promover un uso más consciente de la inteligencia artificial en el ámbito educativo.

Por otro lado, la creciente dependencia de los estudiantes en las herramientas tecnológicas constituye un riesgo adicional que podría afectar su desarrollo académico, ya que estas herramientas, que en principio deberían actuar como auxiliares, corren el riesgo de ser percibidas como sustitutos de métodos de evaluación tradicionales, especialmente en lo que concierne a la producción escrita

y el análisis textual. La capacidad de estos sistemas para generar textos que obtienen altas calificaciones podría llevar a los estudiantes a apoyarse excesivamente en ellos, en detrimento de su propio desarrollo de competencias redaccionales.

Este escenario plantea varios problemas, entre los cuales destaca la tendencia a reproducir información de manera literal, sin un análisis crítico adecuado, una práctica que no solo incrementa el riesgo de plagio, sino que también socava el desarrollo del pensamiento crítico, la originalidad y el proceso de aprendizaje en general. Bajo esta perspectiva, investigadores de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) en Santo Domingo afirman que "el ChatGPT aumenta los riesgos asociados con el fraude académico al poner estos servicios al alcance de más estudiantes, en particular a los que podrían no ver el uso de la IA como una estafa o a quienes antes no acudían a sitios donde podían hacerle un ensayo por no tener el dinero para pagar este servicio". (VanderLinde & Mera Cury, 2024, p. 128)

Por consiguiente, es necesario abogar por un enfoque equilibrado, en el que la inteligencia artificial se utilice como un recurso complementario que potencie habilidades como la interpretación contextual y la verificación de datos académicos.

Otro desafío reside en la alteración de las dinámicas humanas, particularmente en la interacción entre docentes y estudiantes, ya que, a pesar de los avances tecnológicos, los dispositivos siguen siendo máquinas programadas para ejecutar instrucciones preestablecidas, lo que limita su capacidad para reemplazar el enfoque pedagógico y la riqueza de la enseñanza presencial que un docente ofrece.

Aunque la tecnología ha progresado notablemente, la inteligencia artificial carece de la habilidad para satisfacer necesidades humanas fundamentales, como la interacción social, la cual es un componente clave del desarrollo académico y un elemento indispensable para un aprendizaje efectivo. Por lo tanto, aunque la inteligencia artificial puede ser una herramienta de apoyo, su implementación en la educación podría resultar contraproducente si se restringe al estudiante a interactuar únicamente con un dispositivo electrónico, razón por la cual la figura del docente debe seguir

ocupando un lugar central en el proceso de aprendizaje, puesto que la experiencia educativa proporcionada por un profesor es irreemplazable por sistemas digitales.

El papel de los docentes sigue siendo esencial para la formación de los estudiantes, ya que la interacción activa entre profesores y alumnos, facilitada por el contacto humano en el aula, fomenta un aprendizaje que difícilmente puede ser replicado por la inteligencia artificial. Sin embargo, un uso excesivo de las tecnologías IA podría reducir la riqueza de esta experiencia, limitando el desarrollo de habilidades interpersonales y comprometiendo la calidad de la enseñanza.

Además, el uso prolongado de pantallas y dispositivos móviles puede tener efectos adversos en las capacidades cognitivas, la estabilidad emocional e incluso la salud física de los estudiantes, considerando que la dependencia excesiva de estos dispositivos, a los cuales se delegan muchas interacciones y procesos sociales, puede llevar a la erosión de habilidades personales esenciales para el desarrollo humano.

La automatización de los procesos educativos y, en algunos casos, la sustitución de la labor docente por sistemas de inteligencia artificial constituyen otra preocupación, debido a que este fenómeno podría conducir a una reducción del personal docente y a una transición de la educación presencial hacia la educación en línea, planteando interrogantes sobre el futuro de la enseñanza y el rol de los educadores en este nuevo paradigma.

Otro aspecto crítico en este contexto es la protección de la privacidad en los sistemas educativos, especialmente con la adopción de algoritmos de aprendizaje automático que requieren información personal de los estudiantes, lo que genera inquietudes en torno a la protección de dichos datos.

Es fundamental reconocer que, al interactuar en línea, se divulga información confidencial que, si cae en manos equivocadas, puede ser mal utilizada, especialmente en los entornos de aprendizaje virtual, donde los estudiantes están constantemente vigilados debido a que muchas aplicaciones recopilan y transmiten datos personales a empresas externas. Estas empresas emplean algoritmos para analizar dicha información y derivar conclusiones sobre las

características, intereses y comportamientos futuros de los estudiantes, lo cual no solo amenaza su privacidad, sino que también plantea cuestiones éticas sobre la gestión de estos datos al permitir la predicción y manipulación de información personal.

Este desafío trasciende el ámbito educativo, dado que muchas aplicaciones están diseñadas para operar sobre la base del acceso a grandes cantidades de información, como ocurre en muchos hogares donde los asistentes virtuales recopilan y procesan numerosas conversaciones que, en ocasiones, contienen datos sensibles. Por lo tanto, la protección de la privacidad de los datos se presenta como una cuestión de máxima importancia, que debe ser abordada seriamente para evitar la explotación indebida de la información personal y garantizar un uso ético de la tecnología en la educación.

4.2. Oportunidades

La inteligencia artificial es capaz de redefinir las prácticas educativas al reimaginar los procesos de enseñanza, proporcionando tanto a docentes como a estudiantes recursos que facilitan la adquisición de conocimientos y expanden el horizonte del aprendizaje más allá de los límites tradicionales del aula.

En primer lugar, la inteligencia artificial impulsa la innovación en la planificación curricular, aumentando la eficiencia en los procesos educativos y fomentando la creación de entornos de aprendizaje más adaptables, de modo que, al trascender las barreras convencionales de la educación, abre nuevas vías para el desarrollo de competencias de toda índole y contribuye a beneficios que abordaremos a continuación.

Para los estudiantes, la inteligencia artificial facilita una gestión del tiempo más eficiente, permitiéndoles acceder de manera ágil a tareas, trabajos académicos e incluso respuestas a pruebas o evaluaciones en línea, lo que, además de ofrecer retroalimentación sobre los contenidos abordados en clase, enriquece la asimilación del material estudiado. En este aspecto, investigadores del Colegio ecuatoriano de Profesionales de Recreación, Actividad Física y Deporte sostienen que “los ambientes tecnológicos, impulsados por la IA, desempeñan un papel clave en los procesos educativos, ya

que podrían promover la interacción con los estudiantes y generar mayor retención del conocimiento, por el hecho de que los estudiantes están familiarizados con los dispositivos electrónicos". (Granda Dávila, Muncha Cofre, Guamanquispe Rosero, & Jácome Noroña, 2024, p. 216)

De igual manera, la IA refuerza la independencia intelectual de los estudiantes, particularmente en el ámbito de la literatura, al permitirles analizar obras de manera autónoma, promoviendo así una mayor autonomía en su aprendizaje y apoyando la gestión de contenidos transversales que, en muchas ocasiones, no se plantean con la profundidad necesaria en las clases tradicionales de lengua y literatura. Un ejemplo de la utilidad de la IA en este contexto es su aplicación en la elaboración de referencias bibliográficas y en la gestión de sistemas de detección de plagio, herramientas esenciales para mantener el rigor académico.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas y sus literaturas, especialmente en el caso del español, que constituye el enfoque de nuestra investigación, la IA facilita el desarrollo de la autonomía mediante chatbots que permiten a los estudiantes practicar la interacción oral en un entorno controlado y a su propio ritmo. Esto les brinda la oportunidad de repetir y practicar los contenidos tantas veces como sea necesario, sin la ansiedad o vergüenza que podría surgir en un entorno de clase tradicional.

Asimismo, el uso de estos agentes conversacionales tiene un impacto positivo en la autoestima y motivación de los estudiantes, al proporcionarles un apoyo emocional que mejora la asimilación de conocimientos y les permite avanzar con mayor seguridad en su educación. En relación con esto, y según una encuesta realizada por dos profesores de la Universidad de Extremadura en España, "el 56.7% de los/as encuestados/as se muestran de acuerdo o bastante de acuerdo con la afirmación "Me gustaría utilizar la IA como herramienta para el estudio" y al 64.5% le gustaría que su profesorado usara la IA en sus clases y esto repercutiese en su formación. Así mismo, el 51,32% considera que el uso de la IA artificial durante las clases les facilitaría la comprensión de ciertos conceptos e incluso el 52.6% cree que podría aumentar su rendimiento académico". (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022, p. 355)

En adición, la inteligencia artificial facilita el acceso a recursos adaptados tanto al nivel de comprensión como a las preferencias literarias de cada estudiante, lo que resulta fundamental para el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales, en vista de que esta personalización del aprendizaje no solo fortalece las habilidades críticas y la capacidad de análisis literario, sino que también incrementa su motivación para participar en actividades académicas.

Por otro lado, la inteligencia artificial apoya la labor docente al permitir un seguimiento personalizado de cada estudiante, generando informes detallados, planificaciones académicas, refuerzos educativos y evaluaciones individuales. Sin embargo, la implementación de estas tecnologías exige la intervención activa del docente, quien debe garantizar que su uso sea adecuado con los objetivos pedagógicos.

Además, La IA reduce el tiempo que los docentes dedican a tareas como el diseño y corrección de exámenes, así como a la preparación de retroalimentación para los estudiantes, lo que optimiza y aligera la carga de trabajo manual, permitiendo al docente concentrarse en aspectos más importantes de la enseñanza. Un ejemplo práctico de esta aplicación es la capacidad de los profesores para solicitar a sus estudiantes que revisen sus propias tareas o las de sus compañeros, corrigiendo errores o compartiendo opiniones al analizar fragmentos de obras literarias, lo que, además de mejorar el estilo de escritura de los estudiantes, contribuye a su aprendizaje, siempre bajo la supervisión del docente.

5. Conclusión

El proceso de enseñanza ha experimentado una evolución a lo largo del tiempo, adoptando enfoques educativos diversos y, en la actualidad, dirigiéndose hacia un modelo más experimental que promueve la participación activa de los estudiantes y su integración en el proceso formativo. A pesar de que el conductismo aún conserva relevancia en ciertos aspectos, su influencia ha disminuido paulatinamente, lo que exige del profesorado una planificación

meticulosa para alcanzar los objetivos de los currículos establecidos.

En paralelo, el panorama educativo contemporáneo y futuro, estrechamente ligado a la inteligencia artificial (IA), exige que, aunque se reconozcan los beneficios innegables de esta tecnología en el proceso de enseñanza, no se subestimen los riesgos inherentes a su implementación.

La interacción humana en la educación sigue siendo un componente insustituible, y la formación docente continúa siendo un pilar fundamental para capitalizar las ventajas que la IA ofrece en el entorno académico. Por ende, la implementación de estas herramientas tecnológicas debe orientarse hacia la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras que, a la par, fomenten la creatividad y la autonomía de los estudiantes, integrándose de manera ética en los centros educativos.

Ignorar o prohibir el uso de la IA no constituye una solución viable; por el contrario, las universidades se enfrentan al reto de emprender un proceso de reforma educativa que permita prever que, a medida que la IA siga avanzando, sus dispositivos adquieran funcionalidades adicionales que optimicen numerosas tareas actualmente realizadas de manera manual. No obstante, este entusiasmo por el potencial de la IA debe ir acompañado de una reflexión sobre los riesgos que su utilización podría conllevar.

Es imperativo, por tanto, que esta tecnología se adapte a los métodos pedagógicos existentes con un enfoque centrado en el diseño y uso responsable de estos dispositivos, a la vez que persiste la necesidad de definir parámetros que configuren un uso prudente de las aplicaciones de inteligencia artificial, lo cual demanda la formulación de principios orientadores que guíen su diseño, garantizando la maximización de sus beneficios mientras se mitigan los riesgos inherentes.

Bibliografía

Ayuso del Puerto, D., & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(2), p. 355. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona : Graò.

Granda Dávila, M. F., Muncha Cofre, I. J., Guamanquispe Rosero, F. V., & Jácome Noroña, J. H. (2024). Inteligencia Artificial: Ventajas y desventajas de su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, *3*(7), p. 216. https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7081

Kneller, G. (1967). *La filosofía de la educación. Análisis de las teorías modernas*. Cali: Editorial Norma.

López Golán, M. (2023). Inteligencia artificial y educación superior. Desafíos para la universidad en la era de los algoritmos. *Comunica Revista de estudos de comunicación da APG, 8*, p. 70. Santiago de Compostela: Asociación de Periodistas de Galicia.

Morales Chan, M. A. (2023, febrero 24). Explorando el potencial de Chat GPT : Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. https://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348

Ponce Gallegos, J., Torres Soto, A., Quezada Aguilera, F. S., Silva Sprock, A., Martínez Flor, E. U., Casali, A., Scheihing, E., Túpac Valdivia, Y. J., Torres Soto, D., Ornelas Zapata, F. J., Hernández, J. A., Zavala, C., Vakhnia, N., & Pedreño, O. (2014). *Inteligencia Artificial*. 1a ed. - Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos (LATIn). http://hdl.handle.net/10872/17468

Sánchez Vera, M. D. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educar 60*(1), p. 44. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810

Solís Narváez, N. S. (2022). Teorías de la educación y sus implicancias en el desarrollo humano. *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas, 5*(1), p. 82. https://doi.org/10.5377/recsp.v5i1.15122

Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2020). Artificial Intelligence in Education : AIEd for Personalised Learning Pathways. *European Journal of ELearning, 18*(5), pp. 361-373. https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597

VanderLinde, G. & Mera Cury, T. (2024). El uso de inteligencia artificial y sus desafíos para la evaluación académica: una revisión de la literatura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21*(41), p. 128. https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.564

ÍNDICE

Marcos Marín, Francisco 5
El Cantar de Mio Cid del siglo XII.
Reconstrucción fonológica y musical.
The Twelve Century Cantar de Mio Cid.
Musical and Phonological Reconstruction

Haghroosta, Maryam 33
Semántica del espacio, identidad y alteridad en "axolotl" de Julio Cortázar
Semantics of Space, Identity, and Otherness in "axolotl" by Julio Cortázar

Zu, Jiehui y Serafina García García 57
Transferencia lingüística en el aprendizaje de los modos verbales: estrategias didácticas para estudiantes chinos de español
Linguistic Transfer in Learning Verbal Moods: Didactic Strategies for Chinese Students of Spanish

de Villa, Ariadne 85
Una propuesta: La adquisición permanente y fluida de un idioma mediante el método Berlitz y el Enfoque de la Consciencia Lingüística
A proposal: Permanent Language Acquisition via the Berlitz Method and the Language Awareness Approach

Abidi, Yakoub 97
Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de la literatura hispánica en la universidad
Incorporation of artificial intelligence in the teaching of Hispanic Literature at the University

Normas RIL

Revista Iberoamericana de Lingüística (R.I.L.) tiene como principal objetivo ofrecer las contribuciones y los diferentes estudios científicos en torno a los diversos aspectos de la lingüística en el mundo iberoamericano o desde la perspectiva de los autores que trabajan en ese entorno científico. R.I.L. se publica anualmente. Toda la correspondencia debe dirigirse a la dirección postal *Universitas Castellae* (R.I.L.), Apartado 37, 47080 Valladolid, España. En todo caso es preferible el envío por correo electrónico al editor de la publicación en España (Ricardo de la Fuente) ricardodelaf@hotmail.com. En el correo electrónico, así como en el archivo que se adjunte, deben constar todos los datos del autor: afiliación universitaria y dirección postal y electrónica. Los trabajos que se envíen no deben superar los 30 ff. a doble espacio (incluidas notas y bibliografía), o 7000 palabras. El sistema de referencias debe guiarse por las normas del *MLA Handbook* o seguirá las siguientes instrucciones:

- Libros: Apellido (s), Nombre, *Título* (cursiva) (Lugar: editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)

- Artículo en revista: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), *Nombre* de la revista (cursiva), volumen/número (año) páginas (abreviatura: p., pp.)

- Artículo en obra colectiva: Apellido (s), Nombre, "Título" (entrecomillado), Editor (es), *Título* (cursiva) (Lugar: editorial, año) páginas (abreviatura: p., pp.)

- en las notas a pie de página el orden de cualquier referencia debe ser Nombre, Apellido, etc.

No se acepta el uso de subrayados o negritas, sólo las cursivas, salvo que formen parte de algún sistema de notación objeto del trabajo. Tampoco (misma excepción) los signos: < >, «» , { }.

Abreviaturas más frecuentes: *cfr., o.c.* (obra citada), *idem, ibidem, v.* (ver).

Se debe colocar un espacio después de cada signo de puntuación, también antes de guiones (para homogeneizar se recomienda el uso del guion corto).

Para las elipsis debe utilizarse el corchete y tres puntos dentro del mismo […].

Las reseñas darán toda la información del libro, además del número de páginas, el traductor si lo hay, etc. el nombre del reseñador se debe incluir al final del texto.

Para cualquier duda en relación con la publicación, abreviaturas aceptadas, etc. consúltese anticipadamente con el editor de la revista. Los autores interesados en separatas las pueden solicitar anticipadamente (25) y deberán abonar 100 euros.

Los artículos enviados, que deberán ser originales, serán revisados por dos lectores externos a las entidades editoras, que realizarán las oportunas observaciones; en caso de disparidad se enviará el trabajo a un tercer lector externo, y sólo se aceptará el trabajo cuando dos de los informes sean positivos.

Las lenguas en las que los trabajos se pueden presentar son: español, portugués e inglés.

Editado el número, se hará llegar a los autores un ejemplar de la revista.

R.I.L. está incluida en Latindex (directorio y catálogo), DIALNET y está seleccionada para la Base de Datos ISOC.

La suscripción anual es de 20 euros para España y 30 euros para el extranjero. Las personas interesadas en una suscripción pónganse en contacto a través del siguiente correo electrónico: cuc@universitascastellae.es


BASE DE DATOS
ISOC