



## EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN RUTAS LITERARIAS: PATRIMONIO, TURISMO LITERARIO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Alexandre Bataller Català 

*Universitat de València*  
alexandre.bataller@uv.es

**RESUMEN:** El artículo presenta una panorámica de los estudios recientes en relación al desarrollo de las rutas literarias como dispositivo didáctico en el área de la educación lingüística y literaria. Asimismo, se establece su relación con la didáctica del patrimonio y los puntos de encuentro con el turismo literario. Se destaca la relación entre emoción, experiencia estética y patrimonio paisajístico en relación con el componente emocional presente en la didáctica del patrimonio y en la educación literaria. A partir de la experimentación con rutas literarias en contextos educativos se muestran metodologías que incluyen secuencias didácticas que incluyen rutas literarias y recursos geográficos y colaborativos en red. La integración de las nuevas tecnologías en la difusión y realización de rutas literarias, entre las cuales las apps para el acceso al patrimonio literario, constituye un recurso educativo y turístico eficaz que deberá atender las necesidades de los usuarios y promover proyectos interdisciplinarios que sean sostenibles y accesibles, en el marco de la transición ecológica y digital.

**PALABRAS CLAVE:** rutas literarias, educación lingüística y literaria, educación patrimonial, turismo literario, nuevas tecnologías.

## DIDACTIC EXPERIENCES IN LITERARY ROUTES: HERITAGE, LITERARY TOURISM AND NEW TECHNOLOGIES

**ABSTRACT:** The article presents an overview of recent studies on the development of literary routes as a didactic device in the area of linguistic and literary education. It also establishes their relationship with the didactics of heritage and the meeting points with literary tourism. The relationship between emotion, aesthetic

experience and landscape heritage is highlighted in relation to the emotional component present in the didactics of heritage and literary education. Based on experimentation with literary routes in educational contexts, methodologies are shown that include didactic sequences that include literary routes and geographical and collaborative network resources. The integration of new technologies in the dissemination and implementation of literary routes, including apps for access to literary heritage, constitutes an effective educational and tourist resource that should meet the needs of users and promote interdisciplinary projects that are sustainable and accessible, within the framework of the ecological and digital transition.

**KEYWORDS:** literary routes, linguistic and literary education, heritage education, literary tourism, new technologies.

*Recibido: 3/02/2023*

*Aceptado: 1/06/2023*

## 1. INTRODUCCIÓN

El llamado “giro espacial” describe al ser humano en su interacción dialéctica a través de los espacios. El nuevo objeto de estudio es la “espacialidad” (Tally, 2013), concretada en el concepto de lugar, definido como espacio concreto atravesado de emociones y generador de identidades personales y colectivas. El giro implica un protagonismo de los lugares frente al espacio entendido como entidad abstracta. Según Yi-Fu Tuan (1974), los lugares son espacios atravesados por experiencias humanas, por afectos que los marcan en un ejercicio de “topofilia”.

Disciplinas como la Geocrítica (Westphal, 2007) estudian la interacción entre el espacio real y las representaciones del espacio. Los atlas literarios, producidos en los últimos años, son productos que ofrecen una nueva forma de representar la literatura, haciendo uso de hipertextos literarios georreferenciados, con aplicaciones que pueden extenderse hacia el turismo y la educación. En el contexto del “giro espacial”, la “literacidad espacial” constituye un término de reciente aparición relacionado con la comprensión espacial, que incluye pensamiento, cognición, habilidades, capacidades y estrategias (Buzo-Sánchez et al., 2022). Pensar espacialmente y, además, adoptar una posición crítica. La alfabetización en las herramientas SIG (sistemas de información geográfica) y en las tecnologías web para la cartografía y la representación espacial son algunos de sus ejes, que ofrecen herramientas de divulgación y educación, como más adelante mostraremos. En este punto, valoraremos la necesidad de crear e incorporar apps con finalidades didácticas.

## 2. LUGARES LITERARIOS, RUTAS LITERARIAS Y CARTOGRAFÍA LITERARIA

### 2.1. Del “lugar literario” a la “ruta literaria”

El concepto de “lugar literario” engloba una tipología diversa de lugares, entre los cuales se encuentran el lugar donde nació, vivió, escribió o murió un escritor, las casas museo, los lugares inmortalizados por un texto, los monumentos a escritores, etc. (Soldevila, 2009). A partir de la investigación aplicada, se ha propuesto una taxonomía y descripción de una serie de lugares literarios, organizados en diez tipologías (Soldevila y San Eugenio, 2012, pp. 988-989): literarios, monumentales, geográficos, históricos, artísticos, religiosos, culturales, ecológicos, deportivos y antropológicos.

Las llamadas “salidas de campo” y los “itinerarios didácticos” se inician con la aportación de los movimientos pedagógicos innovadores y críticos de principios del siglo XX, con la finalidad de aproximarse a la realidad social y natural de manera directa y experiencial, “con las ventajas que eso supone a la hora de generar un aprendizaje significativo y también de fomentar la puesta en valor del entorno y del patrimonio” (Fuertes, 2016, p. 52).

Los itinerarios didácticos que incluyen las salidas fuera del aula favorecen el tratamiento integrado de contenidos en proyectos interdisciplinarios de aproximación al medio (García de la Vega, 2004) y muestran las posibilidades de la educación patrimonial en proyectos educativos (Cuenca, 2014).

En el contexto turístico se ha destacado la multiplicación de rutas e itinerarios turísticos. Javier Hernández (2011, pp. 227-230) diferencia las denominadas “Rutas específicas patrimoniales” de las “Rutas Específicas Imaginadas” y las “Rutas Genéricas o mixtas”. Por su parte, una ruta histórico-literaria, entendida como dispositivo didáctico, es una modalidad de itinerario didáctico en el cual se utilizan como elementos de mediación, lugares patrimoniales y/o literarios, que despiertan la lectura pública de textos literarios en estos lugares, con la finalidad de acercarnos al patrimonio histórico y literario por la vía de la emoción que pueden experimentar los participantes durante el recorrido (Asensi et al., 2018).

El itinerario por diferentes lugares literarios constituye una “ruta literaria”, que podrá tener diferentes motivaciones, destinatarios y objetivos. Los “lugares literarios” permiten la experimentación, la recepción y producción de una experiencia estética (Bataller y Reyes, 2019). Desde una concepción de la literatura basada en la experimentación y en el aprendizaje por descubrimiento que nos acercan a la lengua meta, podemos considerar las posibilidades didácticas de la aproximación a la lengua y a la literatura por la vía del territorio y de la emoción, como ocurre en el caso de las rutas literarias, popularizadas en los últimos años en ámbitos sociales y educativos.

La didáctica de las geografías literarias constituye un cambio de paradigma en la consideración de la dimensión espacial de los textos literarios en el contexto de la educación literaria (Bataller, 2014a). Las rutas literarias permiten establecer un vínculo muy potente entre el espacio, la vivencia del territorio y la educación patrimonial, elementos que se incorporan en propuestas de promoción lectora, interpretación literaria y producción textual (Bataller, 2021). Desde un punto de vista didáctico, la ruta literaria se define como un conjunto de actividades escolares en las que se construye el conocimiento y se comunican actitudes, valores, sentimientos, creencias y maneras de percibir y entender situaciones.

Ramos y Prats (2019) hacen una distinción entre dos tipos de ruta literaria. Por un lado, las rutas que se configuran a partir de lugares vinculados al mundo literario, que tienen como fin didáctico el fortalecimiento de la competencia literaria y cultural, con el conocimiento de autores, obras, lugares relevantes en el proceso creativo de un escritor, entre otros. Por otra parte, las rutas de espacios literaturizados, que consisten en elegir espacios y que los creadores de la ruta, ya sean los mismos estudiantes o el docente, les otorguen un valor literario al producir textos en base a dichos lugares. En este tipo de rutas entran en juego otro tipo de competencias, que suponen sobre todo la creación de textos literarios.

Como ejemplo de ruta literaria propia del turismo literario podemos referirnos al conocido como Bloomsday, que tiene lugar en Dublín cada 16 de junio, desde 1954, para evocar la novela *Ulises* de James Joyce, con lecturas y dramatizaciones diversas en los lugares donde se desarrolla la obra.

En ámbitos educativos la ruta literaria permite iniciativas para la mejora de la competencia lectora y literaria y para el aumento de la motivación el acercamiento a las obras literarias. La ruta literaria funciona como recurso para la educación literaria, orientada hacia la formación de la recepción de los textos y las producciones literarias y a capacitar al alumno para comprender el discurso literario. Para ello, se impulsan las actividades de formación lectora, con lecturas y comentarios literarios dentro y fuera de las aulas, además de actividades de producción y creación literaria. El concepto de ruta literaria en contextos escolares, con las finalidades tanto de potenciación y consolidación del hábito lector como de conocimiento de la riqueza, cultural, natural y lingüística se ha desarrollado en los últimos años. Podemos señalar que ha tenido continuidad, en diferentes propuestas promovidas por el Ministerio de Educación de España, desde el curso 2003-2004 con el Programa de Cooperación Territorial "Rutas Literarias" y desde el curso 2014-2015 hasta la actualidad con el programa de "Rutas Científicas, Artísticas y Literarias".

Los lugares literarios que conforman las rutas literarias presentan posibilidades para la mediación en la literatura, para leer y hacer leer las obras literarias. Una de las funciones de la educación es, precisamente, seleccionar los saberes y los materiales culturales disponibles en un momento dado y hacerlos transmisibles, en

una operación de "transposición didáctica". Estas aportaciones han sido destacadas y utilizadas en diferentes contextos educativos, por la capacidad de poner en relación mapas, espacios e hipertextos literarios:

...las rutas literarias se erigen como una de las apuestas más consolidadas en la implementación de la educación multimodal a través de la ABP. El espacio de creación trasciende las barreras físicas del aula para la adquisición del conocimiento en espacios físicos próximos a la vida real del alumnado. (Hernández y Rovira-Collado, 2020).

### **2.3. Cartografía literaria y web 2.0**

El fenómeno de la Web 2.0, nacida en 2004 como segunda generación de recursos web basados en la coproducción de contenidos y conversaciones entre usuarios, abrió una nueva alianza de las humanidades con la cartografía literaria, la cual dio paso a los primeros mapas literarios geográficos, que han llegado hasta nuestros días ofreciendo una nueva textualidad cartográfica literaria (Luchetta, 2017). En concreto, Google Maps (2005) se define como un servicio de cartografía en línea, con una interfaz de usuario con zoom, que permite visualizar lugares en el territorio. Por su parte, Google Earth integra las imágenes por satélite en forma de globo terráqueo. Más allá de las opciones de edición individual, la web 2.0 nos ofrece la posibilidad de colaborar y compartir.

Especialmente útiles son los portales multimedia que presentan desarrollos prácticos de cartografía literaria, que incluyen muestras de hipertextos literarios georreferenciados (Bataller, 2014b). Por ejemplo, el portal "Rutas Cervantes" recorre lugares literarios de París (Octavio Paz, Max Aub, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Antonio Machado, César Vallejo, Gabriel García Márquez, Juan Goytisolo, etc.) y ofrece numerosas aplicaciones de las nuevas tecnologías como descargas en teléfonos móviles o Smartphone y GPS, para, de una manera didáctica y entretenida, ofrecer la posibilidad de realizar paseos virtuales, o compartirlos a través de redes sociales.

## **3. EMOCIÓN, EXPERIENCIA ESTÉTICA Y PATRIMONIO PAISAJÍSTICO**

### **3.1. Emoción y experiencia estética**

El potencial didáctico del patrimonio se relaciona muy especialmente con la carga emocional que contiene. Sabemos que el patrimonio cultural –tanto material como inmaterial– tiene un fuerte componente emotivo y una relación con el aprendizaje y con la didáctica del patrimonio (Santacana y Martínez, 2018). En relación al paisaje, García de la Vega (2011) considera que es posible abordar el paisaje desde una perspectiva emotiva sin detrimento del rigor científico. El componente emocional de estas propuestas didácticas propicia la creación de

vínculos positivos con la experiencia lectora y con el hecho literario. La ruta literaria se basa en la capacidad de emoción que despierta el texto literario recordado en el lugar que le da sentido, para conseguir una empatía con la obra literaria:

El texto, leído en el lugar que evoca y describe, permite hacer propias las sensaciones y los sentimientos expresados por un autor y revivirlos. La posibilidad de producir una reacción emotiva en los participantes es uno de los principios básicos de una ruta literaria y una de las características que han propiciado que proliferen en el mundo entero. (Uccella, 2013, p. 71)

El planteamiento clásico de una enseñanza de la literatura como transmisión del patrimonio literario conectado a una lengua, a una expresión de una identidad y a unos valores culturales deja paso a la valoración del gozo estético del lector y a la interpretación personal de los textos. La función de acompañamiento docente, por tanto, ha de proporcionar incentivos al lector a partir del descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen (Ballester, 2007, p. 125).

El concepto de “experiencia estética” de H. R. Jauss está en la base del cambio de la educación literaria. La propuesta de definición de H. R. Jauss (1987) de la obra artística como una entidad autónoma, que se define por la experiencia estética, que aglutina tanto el lado productivo y como el receptivo de la obra artística supone un cambio de paradigma en el enfoque de la ciencia literaria, que además de la obra y del autor, debe prestar atención al lector que participa de la experiencia estética motivada por la lectura. Jauss (1992, pp. 75-78) define tres categorías de experiencia estética básicas: la *poiesis* o aspecto productivo, la *aisthesis* o aspecto receptivo y la *catarsis* o función comunicativa. Producir una obra, recepcionarla o simplemente percibirla son placeres objetivables, que tienen su reflejo pedagógico.

Por esta razón, el propósito en educación no es tanto “enseñar literatura” sino formar lectores que aprecien la obra literaria. En definitiva, la educación literaria incorpora planteamientos que conducen a construir significados a través de la experiencia estética (Sánchez Corral, 2003, pp. 324-325).

### **3.2. Experiencia estética en rutas literarias con alumnado universitario**

De las experiencias derivadas de la puesta en marcha de proyectos con el grupo "Geografies literàries" consistentes en la implementación de rutas literarias con diferentes generaciones de futuros docentes, durante doce cursos, desde 2010, hemos comprobado que el recurso de preparación de este dispositivo didáctico consigue la construcción colectiva de conocimiento en propuestas de trabajo cooperativo que remarcan la capacidad de experimentar emociones con la literatura asociada a los lugares de las rutas literarias (Bataller, 2011 y 2021).

Los estudiantes empiezan con la selección de los textos y de los lugares que compondrán la ruta y se ejercitan así en los criterios generales de confección de las rutas literarias. A continuación, preparan los textos que se leerán y practican la lectura en voz alta. La actividad continúa con la realización de la ruta, momento en el cual se incorporan elementos históricos y culturales relacionados con los lugares visitados. Después de la actividad se realiza el trabajo de reflexión y la evaluación pertinente. El fondo del proyecto se basa en la idea clásica de salir fuera del aula para apropiarnos del contexto.

Del análisis de los comentarios de los participantes en la ruta literaria por la ciudad de Valencia que recorre los lugares del poema "Ací" de Vicent Andrés Estellés se destaca la proximidad del ambiente generado en el grupo, el clima emotivo ("sentir la literatura y emocionarnos con ella") y el componente experiencial de la educación literaria ("romper los muros del aula") (Bataller, 2011, p. 9). En la ruta literaria de la memoria histórica de la guerra civil que culminó en la visita al cementerio de Paterna, donde fueron fusilados 2238 civiles, se destacó la profunda emoción experimentada en el lugar (Bataller, 2021, pp. 237-239).

Señalamos a continuación algunas de las diferentes posibilidades creativas que las rutas literarias nos ofrecen para el desarrollo de las experiencias estéticas.

La mediación de un guía. El docente organizador de la ruta literaria debe compartir su entusiasmo relacionado con la lectura y los lugares con los estudiantes (Bataller, 2021), pero precisa de elementos externos para completar una mediación que por sí solo no puede ejercer. Habitualmente, las casas-museo de escritores ofrecen de forma específica estos servicios (Bataller, 2017). En múltiples ocasiones en el diseño de estas rutas se cuenta con el acompañamiento de un guía que hace la función de mediador entre la lectura literaria y los lugares. Se busca la figura de un guía que conozca en profundidad el territorio, el trayecto, las lecturas, las paradas, que tenga cualidades de relación y comunicación, que conozca el medio, que tenga pasión por el territorio que muestra y por la literatura que lo hace revivir, que sepa leer en voz alta y que tenga cualidades para hacer lecturas y explicaciones cortas, intensas y efectivas (Soldevila, 2010).

La lectura en voz alta. La fórmula básica y general de experimentar la emoción (tanto en la producción como en la recepción) consiste en la lectura en voz alta de un texto literario en el lugar que éste evoca, ante un público formado por los mismos participantes en la ruta. El propio lector acostumbra a experimentar esta emoción personal, en los lugares literarios concretos, como una especie de catarsis compartida con el grupo.

La dramatización de textos. La dramatización constituye un recurso habitual para la dinamización de las rutas, muy utilizado por empresas de turismo cultural, que además tiene un componente creativo cuando son los estudiantes quienes preparan y realizan estas escenas dramáticas tomando como espacios lugares significativos.

Propuestas de creatividad literaria. Las salidas escolares acostumbran a evaluarse con propuestas escritas, que incluyen la escritura de textos de tipo personal (diarios de viaje, reseñas, etc.) que valoran y describen la actividad realizada. También con la realización de exposiciones orales ante el grupo clase. Durante la realización de la ruta se han experimentado formas de escritura literaria en lugares concretos (poemas colectivos, etc.) así como la creación de textos poéticos orales improvisados en grupo.

Videos literarios y relatos digitales. Como instrumento de evaluación de las actividades, en algunas ocasiones se ha propuesto la elaboración de relatos digitales con un valor documental del itinerario, combinando la narración de la experiencia vivida durante la jornada con la fijación de lugares literarios y los textos literarios concretos que se relacionan (Bataller, 2013). Del análisis de las experiencias desarrolladas, hemos mostrado que la geolocalización de los textos y el trabajo activo del alumnado mediante plataformas hipertextuales intervienen en el desarrollo de las competencias propias de la educación literaria (Bataller, 2014b).

### 3.3. El paisaje como elemento mediador en educación literaria

A pesar de que la promoción del trabajo de campo y la relación con el medio ambiente está en la base de los movimientos de renovación pedagógica, la educación del paisaje toma impulso con el Convenio Europeo del Paisaje (CEPA) del año 2000, del que derivan prácticas de aplicación escolar.

Podemos entender el paisaje como un producto social que genera sentimientos de pertenencia y apropiación del espacio para las comunidades humanas. El acto de ver un paisaje es descubrir una dimensión superior en el territorio. El paisaje es "la suma de un conjunto ecológico, histórico y geográfico y de otro conjunto interpretativo" (Martínez de Pisón 2017, p. 43). Para identificarnos con el entorno, conocerlo, interpretarlo y construirnos como individuos, debemos sentir el patrimonio.

A pesar de la complejidad del concepto de la educación del paisaje (Castiglioni y Cisani, 2022), se impone la tarea educativa de despertar sentimientos y emociones en los espacios más cercanos. Una educación que contemple la dimensión patrimonial del paisaje favorecerá el sentido del lugar, la adquisición del concepto de tiempo histórico y geográfico y el desarrollo de vínculos positivos entre los estudiantes y el entorno (Busquet, 2010).

El paisaje es susceptible de la emoción, hasta el punto de llegar al que ha sido llamado "éxtasis paisajístico". El paisaje puede llegar a ser una fuente de sorpresa, de atracción por su *genius loci*, del cual hacen parte cuentos y leyendas. Una buena práctica de mediación lectora a partir de leyendas relacionadas con la geografía navarra es la propuesta de López y Asiáin (2017), que incluye la mediación



patrimonial, la comprensión e interpretación, el estímulo en la creatividad y la animación a la lectura. Desde la experiencia personal con la realización de itinerarios por el territorio mallorquín de las leyendas, se proponen itinerarios que hacen de la literatura una experiencia intensamente vivida, en una simbiosis de territorio y literatura oral culturalmente enriquecedora (Valriu, 2018).

Una investigación realizada con escolares de primaria del Centro Rural Agrupado “L’Encantada” de Planes (Alicante), sobre una experiencia continuada de transposición didáctica de una leyenda asociada a un paisaje, por medio de una ruta literaria, corrobora la fascinación ejercida por la literatura popular vinculada a un paisaje entre los jóvenes aprendices (Bataller, 2020). En el caso de esta experiencia es el docente quien ejerce de mediador entre la literatura de tradición oral y un público destinatario constituido por niños, que viven en un territorio próximo. Su función es la de enlace. Con su intervención, recontextualiza la literatura sobre un paisaje. El paisaje se convierte en un elemento imprescindible en la mediación que enlaza la leyenda a unos receptores que interpretan el espacio. La naturaleza histórica y legendaria de un lugar concreto incita al visitante a considerarlo como revelador de una realidad histórica. Toda esta operación construye significativamente conocimiento y consigue, en definitiva, una sensibilización sobre los relatos que conforman la memoria colectiva de un pueblo y de un territorio. El espacio, el patrimonio natural y paisajístico, puede actuar como elemento mediador y como fuente de emoción, con su capacidad de evocar el otro patrimonio, el inmaterial, procedente de la tradición oral.

#### **4. MODELOS DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN RELACIÓN CON LAS RUTAS LITERARIAS**

Mostramos a continuación algunas posibilidades didácticas, vinculadas a la enseñanza de lenguas, que parten del uso de textos literarios georreferenciados y/o del acceso a los lugares literarios por la vía de la ruta literaria. Una primera posibilidad es la presentación de los textos siguiendo un patrón geográfico. Es la utilizada por un manual de español como L2 para el nivel B2 que plantea un recorrido geográfico y literario por Galicia. Tomando la denominación de “geografías literarias”, Xaquín Núñez (2018) plantea un material didáctico para la enseñanza de español L2 basado en el aprendizaje comunicativo e intercultural a partir de tareas que tienen como centro el texto literario. Las cuatro unidades didácticas que componen el cuaderno se inspiran en la referencialidad universal de Santiago de Compostela y ofrecen un recorrido geográfico y cultural por la Galicia contemporánea.

Algunos enfoques didácticos basados en rutas literarias plantean la escritura de un texto literario como producción final. Es el caso de la escritura de pequeñas crónicas siguiendo el estilo del Episodio Nacional de Benito Pérez Galdós, Cádiz en

una ruta virtual por los lugares emblemáticos del Cádiz de 1812 destinada a estudiantes de español L2 (Romero y Trigo, 2018). En el caso de una ruta literaria para estudiantes de secundaria siguiendo los dragones de Barcelona se propone la escritura de microrrelatos (Díaz-Plaja et al., 2014).

Para aproximarnos a un modelo didáctico general en relación con los itinerarios didácticos basados en rutas literarias, podemos tomar como punto de partida las pautas realizadas por futuros docentes de primaria y secundaria que, en forma de trabajos cooperativos han sido publicados en abierto (<<https://geografiesliteraries.com/>>) y que son una muestra de diferentes dispositivos didácticos que integran una ruta literaria (Bataller, 2021). Se acostumbra a diferenciar tres momentos: antes de la salida (con la lectura y comentario de textos literarios, la creación de expectativas y el diseño del itinerario), la salida con la visita a los lugares literarios (que puede incluir lecturas, dramatizaciones, musicaciones, etc.) y las sesiones posteriores (que puede incluir la escritura de un texto o la producción de un audiovisual, entre otros).

La elaboración de secuencias didácticas que utilizan los recursos geográficos y colaborativos en red está presente hoy en día en aulas de secundaria (Hernández y Rovira-Collado, 2020). Uno de los proyectos colaborativos en red más interesantes de los últimos años en relación con la geolocalización fue el llamado “Callejeros literarios” (<<https://sites.google.com/site/callejerosliterarios>>) el cual, durante tres cursos a partir de 2010, involucró estudiantes de secundaria de toda la geografía española (Fernández et al., 2012). Como tarea final proponía la creación de un callejero virtual (utilizando Google Maps como geolocalizador, que permite la inclusión en los mapas de textos digitales con imágenes, sonido, enlaces o gráficos), que mostraba un conjunto de referencias literarias próximas al entorno urbano de los participantes. El resultado final proponía un itinerario literario con las calles que reciben nombres de escritores, junto con información y fragmentos de estos autores.

Se pueden diseñar proyectos que conecten motivación, ocio y aprendizaje mediante la creación de rutas y recorridos urbanos. Se ha señalado el viaje como la motivación principal para aprender español. El turismo literario, como una modalidad del turismo cultural, puede constituir un instrumento para ser utilizado en propuestas didácticas destinadas al aula de español L2. Lozano (2013) señala algunos de estos ejemplos: las rutas literarias por ciudades (el Madrid de las Letras), el recorrido siguiendo los lugares de una novela (La Ruta del Quijote), o los pasos de un escritor (la ruta de Borges en Buenos Aires), las rutas del Instituto Cervantes en París, la oferta de las casas museo, etc.

Resulta muy sugestivo el enfoque pedagógico “Bookmapping” (Cavanaugh y Burg, 2011), que combina literatura y geografía con el mapeo de libros, la representación de la información en un mapa. Leer en mapas y transformar los mapas en historias es una experiencia que ha sido desarrollada en diversos contextos (Schulten, 2011), entre los cuales la enseñanza de lenguas extranjeras, por el aprendizaje cultural que

desarrollan (Meusen, 2017). En este caso, el viaje es virtual y el mismo proceso de narración se convierte en un viaje. Una experiencia especialmente interesante de conexión entre escritura y geografía literaria, aplicada con alumnos americanos que estudian español, es la propuesta de Granda (2019) que combina las diferentes tecnologías de herramientas GIS, que incluyen mapas (Google Maps, Google Earth, Google Tour Builder, etc.) con la escritura de un diario de viaje, en concreto adoptando el punto de vista de un peregrino del Camino de Santiago. Se ha comprobado que el aprendizaje sobre los aspectos culturales y lingüísticos de la lengua meta resulta muy eficaz.

En esta línea, existen experiencias que usan los Story Map, que permiten combinar datos geoespaciales con fotos, vídeo, audio y texto. A propósito, se han divulgado experiencias de creación de rutas turísticas con esta herramienta GIS (Mínguez, 2021), extrapolables a contenidos de español L2. Proyectos de geografía digital, como es el caso de "Compostela literaria" (<<https://www.compostelageoliteraria.org>>), hacen uso también de este sistema de visualización de información geográfica.

Como hemos señalado, el uso de un instrumento GIS, como es Google Earth se ha empleado en propuestas de aprendizaje de español L2 destinadas a estudiantes de movilidad internacional en territorio español. En relación con la ciudad de Alicante, se propone la familiarización con la ciudad de acogida, a partir de la localización de lugares y servicios y el diseño de una ruta literaria a partir de Google Earth, con escritores de un contexto próximo, que será evaluada tanto en relación al uso lingüístico como a los contenidos geoliterarios (Gómez et al., 2019).

## **5. EL RETO DE LA INCORPORACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS A LAS RUTAS LITERARIAS**

### **5.1. Nuevas tecnologías para un turismo literario y sostenible**

En el contexto de la mediación literaria de los lugares y el paisaje hay que destacar el nacimiento del nuevo turismo literario. El laberinto urbano es un tipo de camino turístico, que es el escenario donde se desarrolla la experiencia del visitante. Si los grandes escritores han tratado de ir más allá del espacio para encontrar el lugar, las nuevas prácticas de mediación turística que aprovechan la literatura buscan un relato que haga atractiva la conversión de los espacios en lugares. Además, uno de los valores del turismo literario es descubrir autores y espacios poco conocidos (Baleiro y Quinteiro, 2018, p. 32).

Partimos de la hipótesis de que la integración de las nuevas tecnologías en la difusión y realización de rutas literarias es un recurso educativo y turístico eficaz. La unión entre turismo, cultura y tecnología establece nuevas relaciones entre los usuarios y los destinos, cambiando la forma de viajar y dando el protagonismo a los turistas. La difusión de las rutas literarias promueve el conocimiento del entorno

natural de los medios urbanos y paisajísticos y cómo éste se ha reflejado en la literatura del territorio. De este modo, se promueve un turismo sostenible, vinculado al turismo cultural en contextos urbanos o rurales, y al turismo medioambiental. A su vez, se entiende que el patrimonio literario puede ser un atractivo adicional para los visitantes de diferentes contextos geográficos.

Viajar con un dispositivo móvil o *smartphone* supone hoy en día poder visualizar espacios híbridos, donde la información se mezcla con el espacio físico, o poder vivir experiencias gamificadas que se pueden compartir en las redes sociales.

Asimismo, la Comisión Europea dentro de sus acciones en relación al turismo sostenible desde 2013 ha puesto de manifiesto la necesidad de que el turismo alternativo y de proximidad, en grupos reducidos, sea sostenible y ecológico. Una vuelta a la autenticidad de los valores patrimoniales, sin un consumo excesivo. Todo ello está inserto desde hace tiempo en la Carta de Turismo Sostenible, el Código Ético Mundial para el Turismo (OMT), la Carta Europea de Turismo Sostenible en Espacios Protegidos y en los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, con su Agenda 2030. El objetivo principal de este modelo de turismo responsable y sostenible es garantizar la conservación y sostenibilidad del patrimonio natural-cultural como producto turístico.

## 5.2. Recursos digitales y apps para la educación y turismo literarios

La inclusión de recursos digitales en las rutas literarias educativas potencia las posibilidades formativas del propio itinerario, tomado como instrumento didáctico. Es el caso de la cartografía literaria, que como en el caso del proyecto “Endrets” (Soldevila, 2009) combina el estudio de la literatura, los lugares y los autores con las posibilidades de aprendizaje y difusión de las TIC. Los cambios que el uso de recursos digitales en las rutas literarias supone en el papel de quien diseña o incluso dirige los rutas, ya sean guías turísticos o profesores. Las herramientas digitales deben apuntar hacia las funciones comunicativas de quienes diseñan la ruta; es decir, además de las herramientas para ofrecer información, localizar espacios, etc., es muy importante desarrollar otras que permitan a los participantes transmitir el *storytelling* que debe animar cualquier ruta y que le da su interés turístico o educativo (Chumillas et al., 2021).

Un paso más en este proceso es la virtualización de ciertos recursos, que se ha demostrado necesaria en determinadas circunstancias y ha abierto grandes posibilidades no sólo de accesibilidad sino de mejora del aprendizaje. Hasta la fecha son pocas las apps de patrimonio que utilizan la realidad aumentada, la gamificación y otras posibilidades basadas en la Inteligencia Artificial (*chatbots*, por ejemplo) en España (Luna et al., 2019). En general, son apps orientadas al turismo (Grevtsova, 2013) y al entretenimiento. Las pocas apps que existen no han sido evaluadas en un

contexto educativo. No están pensadas como recursos educativos. Presentan una ausencia de objetivos educativos o de intencionalidad didáctica, donde los usuarios siguen jugando un papel pasivo. Requieren estar *in situ* en el espacio patrimonial. Esto significa, por un lado, que sólo pueden acceder a determinados contenidos quienes visiten el lugar donde se encuentra el elemento patrimonial. Por otro, que su integración en las actividades del aula es muy compleja, lo que genera la búsqueda de otros recursos que estén siempre a disposición de profesores y alumnos. Las aplicaciones actuales no están adaptadas a los diferentes públicos o niveles de usuarios. Las apps están diseñadas para un público general, normalmente adultos, y con capacidades cognitivas similares. Esto excluye a gran parte de la población escolar, no sólo por la edad, sino también por las necesidades específicas de los alumnos en las distintas etapas.

Desde el punto de vista educativo, los *smartphones* son herramientas de enseñanza y las apps pueden ser objeto de aprendizaje. Se ha demostrado que el aprendizaje con dispositivos móviles mejora notablemente la comprensión de los contenidos trabajados y los alumnos dejan de ser receptores pasivos de la información para convertirse en protagonistas del proceso de aprendizaje (Anuario ACE, 2018). En Kortabitarte et al., (2017) encontramos la aplicación de la educación patrimonial a contextos educativos formales, mientras que la oferta de apps de contenidos patrimoniales se amplía constantemente en contextos de educación informal pero que limitan las posibilidades educativas al no tener el usuario un papel activo (Gillate et al., 2017), a lo que se suma la dificultad de diseñar un modelo de evaluación de apps de patrimonio cultural (Santacana et al., 2018).

La aplicación “WoW Mallorca Literaria”, creada en 2016 por el Consell Insular de Mallorca es una buena muestra de introducción de la realidad aumentada al servicio del descubrimiento del entorno, el uso de tecnología iBeacon para facilitar la navegación al margen de la red wifi y la descarga vinculada a la proximidad que potencia la realización de las rutas. La app incluye una videocreación para cada sitio, con la lectura de la cita literaria a cargo de personas vinculadas con los sitios, los autores y/o los textos. La aplicación permite geolocalizar en el mapa diferentes elementos pertenecientes al patrimonio material o inmaterial, incidiendo este último en “la palabra literaria y el patrimonio de leyendas” (Vicens-Pujol, 2021).

Seguimos la sugerencia de Sílvia Quinteiro (2021, pp. 387-388) sobre la creación de una app para este fin, que debería servir de apoyo a la práctica de experiencias previamente diseñadas, poniendo a disposición los contenidos relativos a cada itinerario o a las visitas a las casas de los autores, por ejemplo, pero también ajustando las experiencias ofrecidas al perfil de cada visitante teniendo en cuenta, entre otros, la edad y las posibles discapacidades motrices. Al mismo tiempo, esta app debería permitir al lector/visitante marcar los lugares que reconoce como asociados a autores u obras (creando contenidos que ayuden a alimentar la app) y

valorar las experiencias realizadas y los contenidos insertados por otros visitantes, así como subir sus fotografías de/en los lugares visitados.

## 6. CONCLUSIONES

La opción de introducir las rutas literarias como herramienta educativa requiere de docentes dispuestos a apostar por nuevas formas de participar en experiencias didácticas y a promover proyectos para aprender a explotar el potencial cultural del entorno. También es necesario transmitir a los alumnos que el aprendizaje va más allá de las páginas del libro, o de la pantalla del ordenador, y que abarca el mundo y el paisaje que les rodea.

Tal como hemos expuesto a lo largo de este trabajo, la experiencia e investigación desarrollada nos permite afirmar que las rutas literarias constituyen un potente dispositivo didáctico por su capacidad para asociar textos literarios con lugares, que además pueden atesorar valores históricos, patrimoniales o naturales. En relación con la capacidad de suscitar emoción con la lectura pública y compartida de textos literarios, los participantes pueden experimentar una experiencia estética tanto como receptores como productores. La promoción de los espacios y lugares literarios, como instrumentos de mediación literaria, nos aboca a “una concepción de la literatura basada en la experimentación, un acercamiento a la literatura por la vía del territorio y de la emoción” (Bataller, 2016, p. 203). Los elementos de literacidad presentes en la geografía literaria se combinan con la posibilidad de percibir la emoción estética en lugares concretos (Bataller y Reyes, 2019).

Seguimos en el camino de la búsqueda de puntos de encuentro de los objetivos educativos con el turismo literario. Como se ha dicho, la transición digital será un importante apoyo para la transición ecológica y debe ser inclusiva y sostenible, eje de la cohesión territorial y social. La relación entre la literatura y el descubrimiento del entorno natural se basa en la idea de que el paisaje es una creación cultural que el lenguaje literario puede ayudar a emerger.

Es el momento de desarrollar nuevas apps de patrimonio que utilicen RA con finalidades educativas, herramientas que faciliten la comunicación y la interacción en las rutas. La lista de tecnologías al servicio del patrimonio cultural es muy extensa: rutas interactivas, realidad virtual y aumentada, geotecnía (geolocalización, *geofencing*, mapeo de contenidos), NFC (conexiones de proximidad), *wearables*, entornos adaptativos, *beacons* y otros protocolos Bluetooth y las nuevas posibilidades de los *chatbots* en la comunicación en lenguaje natural con los dispositivos. Es ahora el momento, en definitiva, de promover proyectos interdisciplinarios, adaptables tanto al ámbito educativo como a la experiencia

turística general, para la generación de rutas literarias virtuales, inclusivas y sostenibles, vertebradoras del territorio.

## AGRADECIMIENTOS

Esta publicación forma parte del proyecto TED2021-129792B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea "NextGenerationEU"/PRTR.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACE (2018). Anuario AC/E 2018 de Cultura Digital. Acción Cultural Española.
- Asensi, E., Méndez, J. y Rodrigo, F. (2018). Rutas históricas y literarias como recurso en la formación del profesorado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 92, 55-60.
- Baleiro, R. y Quinteiro, S. (2018). *Key concepts in literature and tourism studies. (Estudos em literatura e turismo: Conceitos fundamentais)*. Universidade de Lisboa.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. 2ª ed. Universitat de València.
- Bataller, A. (2011). Las geografías literarias como proyecto de innovación en educación literaria. En M. P. Núñez y J. Rienda (coords.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 1965-1976). SEDLL.
- Bataller, A. (2013). Digital Storytelling, a documentary reportage to show and to test didactic itineraries based on literary tours. En M. Alcantud y C. Gregori-Signes (Eds.), *Experiencing Digital Storytelling* (pp. 14-24). JPM Ediciones.
- Bataller, A. (2014a). Per a una didactica de la llengua i la literatura vinculada al territori. En A. Bataller y H. H. Gassó (Eds.), *Un amor, uns carrers. Cap a una didactica de les geografies literaries* (pp. 13-22). Universitat de València.
- Bataller, A. (2014b). Hipertextos literaris georeferenciats i dispositius didàctics per a l'estímul de la competència literaria. En O. Cleger y J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificación. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 334-346). Universitat de Barcelona.
- Bataller, A. (2016). Espais i llocs literaris, conceptes de mediació literaria: aplicació als casos de C. Sánchez-Cutillas i M. Vicent. *eHumanista/IVITRA*, 10, 188-207.
- Bataller, A. (2017). Las casas museo de los escritores valencianos. Espacios emergentes para la mediación literaria. *RdM. Revista de Museología*, 70, 126-133.

- Bataller, A. (2020). Llegendes i paisatge com a elements de mediació literària. Encantades i pedagogia de l'imaginari. *Cultura, Llenguatge y Representación*, 23, 7-23.
- Bataller, A. (2021). Parcours littéraires et création de dispositifs didactiques dans la formation de futurs enseignants. Les résultats du projet Géographies littéraires 3.0. En M. Fournier y F. Troin (Eds.), *Cartographies en mouvement. Parcours sensibles. Narration et participation* (pp. 233-244). Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Bataller, A. y Reyes, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13(26), 13-30.
- Busquet, Jaume (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Buzo-Sánchez, I. J., Mínguez, C. y Lázaro-Torres, M. L. (2022). Expert perspectives on GIS use in Spanish geographic education. *International Journal of Digital Earth*, 15(1), 1204-1218. <https://doi.org/10.1080/17538947.20612.109>
- Castiglioni, B. y Cisani, M. (2022). The complexity of landscape ideas and the issue of landscape democracy in school and non-formal education: exploring pedagogical practices in Italy. *Landscape Research*, 47(2), 142-154. <https://doi.org/10.1080/01426397.2020.1741528>
- Cavanaugh, T. W. y Burg, J. (2011). *Bookmapping: lit trips and beyond*. International Society for Technology in Education.
- Chumillas, J., Güell, M. y Quer, P. (2021). The Use of ICT in Tourist and Educational Literary Routes: The Role of the Guide. En Ramos, C., Quinteiro, S., Gonçalves A. (Eds.), *ICT as Innovator Between Tourism and Culture* (pp. 15-29). IGI-Global.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Díaz-Plaja, A., Prats, M. y Ramos, J. M. (2014). De la ruta literaria al microrrelato: una experiencia en Educación Secundaria. En O. Cleger y J. M. de Amo (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 314-333). Universitat de Barcelona.
- Fernández, A., González, I. y Pérez, M. (2012). *Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria*. *Revista ibero-americana de educação*, 59, 157-167.
- Fuertes, C. (2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: Un estudio de caso en el grado en maestro de educación infantil. *Revista de Didácticas Específicas*, 15, 51-69.



- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica geográfica*, 6, 79-95.
- García de la Vega, A. (2011). El Paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista Didácticas Específicas*, 4, 1-19.
- Gillate, I., Vicent, N., Gómez-Redondo, C. y Martín-Cepeda, S. (2017). Características y dimensión educativa en apps de educación patrimonial. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 43(4), 115-136.
- Gómez, I. M<sup>a</sup>., Rovira, J. y Ruiz, M. (2019). Transformación de MOOC en REA: rutas literarias para aprender español a través de Google Earthm, *MOOCs, Language learning and mobility: design, integration, reuse*. Milton Keynes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02860276>
- Granda, C. (2019). The Camino Diaries: Bookmapped Storytelling in the Spanish Classroom. *Hispania*, 102(4), 529-545. <https://doi.org/10.1353/hpn.2019.0101>
- Grevtsova, I. (2013). El patrimonio urbano al alcance de la mano: arquitectura, urbanismo y apps. *Her&Mus*, 13, 33-46.
- Hernández, J. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales, *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 9(2), 225-236.
- Hernández, J. y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 8, 80-98.
- Jaus, H. R. (1987). Cambio de paradigma en ciencia literaria. En D. Rall (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 59-71). Universidad Autónoma de México.
- Jaus, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.
- Kortabitarte, A., Ibáñez-Etxeberria, A., Luna, U., Vicent, N., Gillate, I., Molero, B. y Kintana, J. (2017). Dimensiones para la evaluación de aprendizajes en APPs sobre patrimonio. *Pulso*, 40, 17-33.
- López, M. y Asiáin, A. (2017). Una propuesta de mediación de cuentos y leyendas de Navarra realizada por alumnado de los Grados en Maestro en Infantil y Primaria. En *Patrimonio y Creatividad. Miradas Educativas* (pp. 373-386). Verdelís.
- Lozano, R. (2013). Turismo literario Hispánico y su influencia en el interés por el español. En *Hispanic Studies in the XXI Century*. Universidad de Belgrado. <https://orca.cardiff.ac.uk/70036/>
- Luchetta, S. (2017). Exploring the literary map: An analytical review of online literary mapping projects. *Geography Compass*, 11, e12303 <https://doi.org/10.1111/gec3.12303>

- Luna, U., Ibáñez-Etxeberria, A., y Rivero, P. (2019). El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 43-62.
- Martínez, E. (2017). El puesto de la cultura en el paisaje. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 84, 37-49.
- Meusen, I. (2017). Teaching Culture with GoogleMaps: Bookmapping as a Tool for Cultural Learning in the L2 Classroom. *German as a Foreign Language*, 3, 128-44.
- Mínguez, C. (2021). Teaching tourism: urban routes design using GIS Story Map. *Investigaciones Geográficas*, 75, 25-42. <https://doi.org/10.14198/INGEO2020.M>
- Núñez, X. (2018). *Geografías literarias: un itinerario (inter)cultural por Galicia. Literatura por tareas para alumnos de ELE B2*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Quinteiro, S. (2021). Link up with Technology Application in Literary Tourism. En Hassan, A. y Sharma, A. (eds.), *The Emerald Handbook of ICT in Tourism and Hospitality* (pp. 379-389). Emerald Publishing Limited.
- Ramos, J. M. y Prats, M. (2019). Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de didàctica de la literatura. *Didacticae*, 5, 99-114. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.99-114>
- Romero, M. y Trigo, E. (2018). Geografía literaria en el aula de ELE: Una aproximación al Cádiz de 1812 desde la Ruta literaria de las libertades. *Studia Iberytyczne*, 16, 283-301. <https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.17>
- Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Prentice Hall.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santacana, J., Asensio, M., López, V. y Martínez, T. (2018). *La evaluación de las APPs en el patrimonio cultural*. Ediciones Trea.
- Schulten, S. (2011). Digital Geography and the Study of American History. En S. Daniels et al. (Eds.), *Envisioning Landscapes, Making Worlds: Geography and the Humanities*. Routledge.
- Soldevila, Ll. (2009). *Geografia literària, 1. Comarques barcelonines*. Proa.
- Soldevila, Ll. (2010). Les rutes literàries. Algunes pautes organitzatives i logístiques a tenir en compte. En G. Bordons (Ed.), *Manual de gestió del patrimoni literari de l'Alt Pirineu i Aran* (pp. 14-18). Centre d'Art i Natura-Garsineu.

Soldevila, Ll. y San Eugenio, J. (2012). Geografia literària dels Països Catalans. El cas de la comarca d'Osona. *Ausa*, 25(170), 979-1001.

Tally, R. T. Jr. (2013). *Spatiality*. Routledge.

Tuan, Y.-F. (1974). *Topophilia*. Prentice-Hall.

Uccella, F. R. (2013). *Manual de patrimonio literario: espacios, casas-museo y rutas*. Trea.

Valriu, C. (2018). Itineraris de llegenda: una proposta activa per descobrir la simbiosi entre territori i literatura oral. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 41, 88-98.

Vicens-Pujol, C. (2021). Literatura francesa de viajes y códigos QR. Espacios culturales, espacios interculturales. *Anales de Filología Francesa*, 29, 521-537. <https://doi.org/10.6018/analesff.481671>

Westphal, B. (2007). *La Géocritique: réel, fiction, espace*. Éditions de Minuit.