

EL PAPEL DE LA LITERATURA DE VIAJES EN ESPAÑOL EN LA PROMOCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN EL AULA ELE El caso de Umbría

MARCO PAONE, FABIO FATICHENTI, DIANA PEPPOLONI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PERUGIA

Abstract – This study explores the intersection of general premises, approaches in Spanish as a Foreign Language (ELE), and travel literature in Umbria, proposing didactic strategies for educational contexts. It emphasizes the relevance of travel literature as a multidisciplinary tool that enriches the understanding of geographical, historical, and cultural narratives. By analyzing different travelogues, the article investigates how these texts can be exploited as valuable resources not only for teaching geography but a foreign language too, providing insights into environmental changes and cultural interactions over time. The findings suggest that integrating travel literature to promote language acquisition not only enhances learners' linguistic skills but also fosters their intercultural competence. Finally, the study advocates for a didactic framework that exploits travel narratives to develop engaging and meaningful learning experiences in ELE classrooms.

Keywords: Travel Literature; Spanish as a Foreign Language; Didactic Strategies; Intercultural Competence; Geography Education.

1. Literatura de viajes: del *Grand Tour* al turismo, un tema 'bisagra'

Como han destacado repetidamente Attilio Brilli (véase, por ejemplo, 1987, 1988 y 2018) y Cesare De Seta (1982 y 1992), uno de los mayores estudiosos italianos de la literatura odepórica, es necesario señalar la valiosa aportación interdisciplinar de los relatos de viaje, capaces de involucrar una pluralidad de campos del saber: geográfico, histórico, histórico-artístico, arqueológico, etno-antropológico, literario, lingüístico, etc. Un aporte y una variedad que consideramos fundamentales para fines didácticos, y que trataremos de abarcar en esta contribución¹.

No cabe duda de que los escritos de los viajeros pueden desempeñar un papel importante como *bisagra* entre los aspectos culturales materiales e inmateriales de un territorio. La literatura de viajes —un tema para el que “non sarebbe sufficiente una vita di studi” (De Seta 1982, p. 127)— debe entenderse, por tanto, como un macrogénero literario, en gran desarrollo en los últimos treinta años, portador de datos y conocimientos

¹ Texto revisado y ampliado de la ponencia presentada en el 34º Congreso Internacional de ASELE 2024 (Edimburgo, 16-20 julio 2024). La sección inicial del trabajo (nn. 1, 1.1) ha sido realizada por Fabio Fatichenti. La segunda sección (nn. 2, 2.1, 2.1.1) es responsabilidad de Diana Peppoloni. Los apartados 3 (3, 3.1) y 4 (4.1, 4.2, 4.2.1, 4.3, 4.4, 4.5) han sido redactados por Marco Paone. Las conclusiones han sido elaboradas en conjunto por los tres autores.

que, junto con el estudio de las literaturas comparadas, ha contribuido en gran medida a abrir los horizontes culturales del conocimiento humano, proyectándose más allá de la literatura tradicional y combinándose con una gran variedad de disciplinas.

La referencia a la literatura de viajes evoca, en primer lugar, el *Grand Tour* (término adoptado por primera vez, en transcripción francesa, en *Voyage of Italy: or a Compleat Journey Through Italy*, de Richard Lassels, impreso en 1670, cuando la práctica estaba ya bien establecida), ese vasto fenómeno de movilidad que comenzó en el siglo XVII en la Europa continental y que iba a tener su mayor desarrollo en el siglo siguiente: emprendido por jóvenes y ricos aristócratas —generalmente partían a los dieciocho años— deseosos de perfeccionar su formación, y de duración indefinida, el itinerario preveía la salida y la llegada a la misma ciudad y solía tener, sobre todo en la época romántica, Italia como destino, reconociendo a este país la primacía de la cultura clásica y de las artes. El itinerario clásico implicaba el descenso (o ascenso) de la Península a lo largo de la cordillera de los Apeninos, desde Bolonia hasta Florencia; o, por el lado del Mar Adriático, pasando por Ancona y Loreto, cuyo santuario era uno de los lugares más frecuentados por la devoción mariana. Tras Radicofani, un paso de los Apeninos descrito por innumerables viajeros, comenzaba el descenso hacia Roma. Este daría lugar a una producción literaria sin límites (de autores más o menos famosos: de Montaigne a Goethe, de de Lalande a Smollett, de Addison a de Caylus, de Misson a de Brosses, etc.), con obras de desigual valor y fruto de diferentes intenciones narrativas.

Se ha subrayado oportunamente que en el siglo XVIII el viaje encarna la tolerancia y refleja el cosmopolitismo propio del siglo, mientras que en el siglo XIX “una nuova sensibilità storica avvolge nel pathos della decadenza la terra delle rovine e le trasforma in un monito per la caducità dell’uomo e delle sue creazioni” (Federici 2009, p. 13).

Con el paso del tiempo, con las guerras napoleónicas en particular, es decir, a partir de principios del siglo XIX, la connotación predominantemente aristocrática de los orígenes dará paso a la naciente era del turismo, término que, si bien indica un fenómeno diferente que se volverá típico, a partir de mediados del siglo siguiente, de la sociedad de masas, designará una tendencia en estrecha continuidad con el *Grand Tour*. El punto de inflexión puede considerarse la publicación, en 1839, de la primera guía (dedicada a Renania) de una larga serie de volúmenes del editor alemán Karl Baedeker, que pronto se harían mundialmente famosos por su precisión cartográfica y la absoluta exactitud de sus contenidos (entre finales del siglo XIX y principios del XX, *Baedeker* se convertiría notoriamente en sinónimo de guía turística y el propio Karl Baedeker sigue siendo considerado el precursor del turismo de masas). Es la señal de una transición que ya se había llevado a cabo:

basterebbe un confronto... tra questi testi ottocenteschi con qualunque altra guida d'Italia precedente per rendersi conto di come siano mutati gli interessi. Infatti i caratteri di questo turismo organizzato e, in qualche misura, già massificato, sono altra cosa rispetto alla storia che abbiamo narrato [la vicenda cioè del *Grand Tour*]: due sono comunque le differenze di maggior rilievo che provvisoriamente vanno segnalate. Il *tour* è un viaggio che nasce da una spinta, da motivazioni precise: l'arte, la cultura, l'archeologia, la musica ecc. Il viaggio organizzato del turista ottocentesco – pur non avendo perso i contatti con questi interessi – si qualifica come viaggio d'evasione, di vacanza, al limite senza scopo. In secondo luogo, i caratteri sociali del viaggiatore sono mutati: agli aristocratici, ai ricchi borghesi e agli intellettuali s'affianca un ceto ben più numeroso di piccoli borghesi, tipica espressione di quella civiltà industriale che stava trasformando alla radice i sistemi di produzione, di vita e di consumo della società europea. (De Seta 1982, pp. 261-262)

1.1. La literatura de viajes y su potencial para la enseñanza de la Geografía y otras disciplinas

¿A quién y para qué puede ser útil la literatura de viajes en términos educativos? No es fácil responder, sobre todo teniendo en cuenta las numerosas áreas de estudio e investigación que pueden beneficiarse de las aportaciones del macrogénero literario aquí considerado.

Al empezar por el plano puramente descriptivo, la literatura de viajes es indudablemente valiosa para la geografía: por ejemplo, al comparar lo relatado en los diarios de viaje con los datos más recientes, los investigadores pueden obtener información útil sobre cómo han evolucionado los entornos y los paisajes a lo largo del tiempo. Los viajeros documentan la flora, la fauna y las condiciones climáticas que encontraron, proporcionando datos que pueden compararse con los actuales para estudiar, por ejemplo, los cambios medioambientales: de hecho, los viajes de A. von Humboldt por América Latina a principios del siglo XIX dieron lugar a notas detalladas sobre los Andes, la selva amazónica y la región del Orinoco, que se convirtieron en valiosos puntos de referencia para estudios ecológicos posteriores (von Humboldt 1814-1834).

Los diarios de John Ruskin, crítico de arte y escritor británico del siglo XIX, también resultan especialmente útiles para estudiar la historia del medio ambiente. Ruskin viajó mucho por Europa e Italia, donde documentó no solo la belleza natural, sino también los efectos de la industrialización en los paisajes rurales. Sus descripciones proporcionan datos muy útiles para comprender cómo afectó el desarrollo industrial a los paisajes europeos (Ruskin 2018).

Del mismo modo, los diarios del escritor estadounidense Henry David Thoreau, sobre todo durante su estancia en Walden Pond, ofrecen análisis detallados del paisaje y los ecosistemas de Nueva Inglaterra. Sus precisas observaciones de la flora, la fauna y las actividades humanas convierten sus diarios en fuentes fundamentales para los estudios sobre la naturaleza en particular. Sus escritos también proporcionan un punto de partida para comprender cómo ha cambiado el medio ambiente en esa región a lo largo del tiempo debido principalmente a la urbanización (Thoreau 2016).

Los diarios de viaje de escritores y artistas son también ricas fuentes de datos etnográficos. Los escritores suelen documentar sus observaciones sobre los individuos y las comunidades que encuentran, sus costumbres y estructuras sociales, ofreciendo valiosas perspectivas sobre la geografía cultural (Piastra 2021).

La enseñanza de la geografía, por ejemplo, no solo se sirve de contenidos ‘objetivos’, y la literatura de viajes puede contribuir significativamente a ello mediante narraciones que plasmen las experiencias de viajar por distintos lugares (De Vecchis, 2016, pp. 82-83). Estas narraciones, a menudo ricas en detalles etnográficos y ecológicos, complementan los datos científicos al ofrecer una comprensión rica y articulada —aunque subjetiva— de las regiones descritas. Tras esta primera fase, surge en los estudiantes la curiosidad por comprobar la posibilidad de reconocer los paisajes y lugares descritos por el autor, lo que da pie a un problema de conocimiento: ¿constituye la literatura una lectura de la realidad o representa la creación de una realidad ‘otra’, específica y peculiar? (Papotti 1996, p. 10). Véase también a este respecto el excelente volumen *Il mosaico del mondo*, a medio camino entre el diario de viaje y el manual de geografía regional (Corna Pellegrini 1998).

Una de las principales aportaciones de la literatura odepórica no solo a la Geografía, sino a una pluralidad de disciplinas —pensemos en la Historia, la Sociología, la Etnología, la Lingüística...— es, pues, la interpretación subjetiva del espacio. Aunque no tengan formación antropológica, muchos viajeros (escritores, artistas, etc.) poseen dotes de

observación que les permiten captar los matices de las diferentes culturas y sociedades y, por tanto, profundizar en el tejido social de los lugares que visitan, explorando las tradiciones, costumbres, creencias y prácticas locales. Las descripciones de los viajeros sirven entonces para reconstruir el contexto histórico de un territorio y ciertos aspectos de especial significación relacionados con las estructuras sociales, las actividades económicas y, más en general, la vida cotidiana (Buzard 1993).

Si los textos científicos y los mapas, en otras palabras, ofrecen una representación abstracta y despersonalizada del territorio, la escritura de viajes, en cambio, favorece una implicación más íntima y fenomenológica. Los escritores de viajes transmiten cómo las personas experimentan los paisajes, un aspecto central para la geografía humana contemporánea, que hace hincapié en la construcción del lugar, el sentido de este y los significados personales o comunitarios asociados a lugares concretos (Tuan 1974, 1979; Massey, Jess 2001).

De este modo, los cuadernos de viaje contribuyen al estudio de la percepción del paisaje, un ámbito de investigación que se centra en cómo las personas perciben, interpretan e interactúan emocionalmente con su entorno (Gold 1990).

A modo de ejemplo, podemos considerar dos pasajes relativos a Italia central extraídos de la obra *En el país del arte Tres meses en Italia* del escritor, guionista y director español Blasco Ibáñez: uno dedicado al territorio de Asís, el otro a la ciudad de Florencia. Por lo que respecta a Umbría, no faltan escritos sobre los relatos de viajeros que de manera puntual desde el siglo XVIII hasta mediados del XX dejaron descripciones de ambientes y paisajes que pueden ser útiles para una comparación —aunque sea en términos muy generales— entre el pasado y la situación actual (*vid.* De Vecchi Ranieri 1986; Sorbini 1997, 1999; Melelli *et al.* 2003; Fatichenti 2007, entre otros). La mayoría de los textos son, como es lógico, de autores ingleses y franceses, pero no faltan tampoco relatos de viajeros alemanes o españoles, como en el caso de Blasco Ibáñez (1923, pp. 190-191), quien abre el capítulo sobre Francisco de Asís con una descripción del actual valle de Umbría, *Valle umbra*.

Desde un punto de vista didáctico, la descripción —similar en conjunto a las de otros ilustres viajeros de la misma época— puede complementarse con fotografías de época (Alinari 1880 ca.), que pueden compararse con imágenes actuales para captar los rasgos esenciales de las principales transformaciones paisajísticas de esta zona en el último siglo (en particular, en los últimos setenta años). La fisonomía urbana del centro histórico de Asís ha permanecido casi inalterada, gracias a las estrictas prescripciones del *Piano Regolatore* de 1955 (Astengo 1958). En cambio, otro destino tuvo la llanura de abajo, parte del vasto valle que se extiende desde Perugia hasta Spoleto, que durante cinco siglos —desde finales del siglo XV hasta mediados del siglo XX— conservó los rasgos típicos del paisaje agrario en aparcería (emblemática era la vid en cultivo promiscuo, unida a soportes vivos como arcos u olmos) (Desplanques 2006), que luego se transformó rápidamente por la mecanización (con la consiguiente nivelación del terreno), la concentración parcelaria y la proliferación de asentamientos residenciales y productivos.

En cambio, la dimensión perceptivo-emotiva se encuentra más bien en una parte de la descripción dedicada a Florencia, donde el autor queda impactado por la figura de los floristas, a los que dedica una evocadora descripción no exenta de emoción, contribuyendo así a un eficaz corte transversal cultural de la ciudad toscana a finales del siglo XIX (Blasco Ibáñez 1923, pp.199-205).

Las dimensiones emocionales del espacio son fundamentales para comprender y explorar cómo los individuos y las culturas se relacionan con distintos entornos y pueden contribuir a los estudios e investigaciones sobre el apego a un lugar, el turismo y la migración.

Se trata, comprensiblemente, de perspectivas subjetivas combinadas con reflexiones personales, lo que debe tenerse en cuenta en el análisis interpretativo. Sin embargo, la evocación del sentido del lugar que producen las descripciones, percepciones y experiencias personales tampoco debe pasarse por alto desde un punto de vista didáctico: el uso de todo ello puede favorecer el aprendizaje al proporcionar un estímulo adicional a los estudiantes. La experiencia del viaje, y su mediación a través de la escritura, ofrece también una valiosa clave para la interpretación intercultural: el viajero, hoy como ayer, se convierte en intérprete de lugares, paisajes y dinámicas territoriales que ‘lee’ a través de la lente de su propio bagaje cultural, sobre la base de mecanismos psicológicos como la identificación, la analogía, la simplificación o la oposición. Así, por ejemplo, es posible ‘ver’ un mismo lugar a través de los ojos de dos culturas diferentes, comparando la percepción de la comunidad local con la de ‘otra’ cultura: se trata de una operación de descentramiento del yo, útil para identificar y deconstruir estereotipos o ideas preconcebidas y, al mismo tiempo, para comprender mejor la alteridad. Un enfoque emergente, que sin embargo debe fomentarse en la educación escolar, especialmente en el contexto de aulas cada vez más multiculturales debido a la inmigración y al creciente número de estudiantes de segunda generación, es decir, hijos de inmigrantes pero nacidos y criados en otro país, con una identidad cultural a menudo híbrida.

2. El papel de la literatura en el aula de idiomas

Existe una relación sólida y recíproca entre literatura y lengua. La literatura cobra forma a partir de la lengua, constituyendo, a su vez, un espacio de uso para esta última. Brumfit y Carter (1986) consideran la literatura como “un aliado de la lengua”.

El uso de la literatura en el aula de idiomas ha formado parte del enfoque comunicativo desde principios de la década de 1980, como herramienta para mejorar las destrezas lingüístico-comunicativas de los aprendientes (Jackson, Di Pietro 1991; Smalzer, Lim 1994).

Esto se apoya en la idea de que no existe un lenguaje literario particular, sino que, como sostiene Lazar (1993), la lengua empleada en la literatura es una lengua ordinaria, que incluye recursos retóricos como metáforas, similitudes, licencias poéticas, etc. Estos rasgos no pueden considerarse específicos de la literatura porque también aparecen en otros contextos lingüísticos, de carácter cotidiano y, a veces, coloquial. Sin embargo, en literatura, estos rasgos tienen otras implicaciones y otras finalidades.

Collie y Slater (1990) identifican cuatro razones didácticas para utilizar la literatura en el aula de idiomas: la autenticidad del material, la mejora del lenguaje, la implicación personal y el espacio potencial para el enriquecimiento cultural.

La literatura constituye material auténtico, ya que casi todas las obras literarias no están escritas principalmente con la intención de enseñar una lengua. Los materiales didácticos más recientes ofrecen numerosos ejemplos concretos de uso de la lengua, como planes de viaje, planos de ciudades, formularios, folletos, cómics, anuncios y artículos de periódicos o revistas. Por lo tanto, los alumnos se ven expuestos con frecuencia a muestras de lengua reales o seudorreales. La lectura de textos literarios obliga a los alumnos a enfrentarse a diversas estructuras lingüísticas, funciones comunicativas y significados originalmente destinados a hablantes nativos de la lengua en la que está escrita la obra.

Los textos literarios son, sin duda, una rica fuente de *input* lingüístico, que puede ayudar a los alumnos a mejorar las cuatro destrezas primarias (Gillespie, Lerner 2008; González, Miller 2020), así como a contextualizar las reglas gramaticales e introducir nuevo vocabulario. Esto se debe especialmente a que la lengua usada en los textos

literarios está bien organizada y es coherente, y capaz de presentar una amplia variedad de registros y contextos comunicativos.

Entre los puntos fuertes de la literatura desde una perspectiva adquisitiva, Stoodt *et al.* (1996) enumeran el entretenimiento, la estética, la imaginación, la información y el conocimiento, la cognición y la capacidad expresiva. De todas ellas, sin embargo, la más relevante es sin duda la creatividad, la capacidad de estimular el horizonte imaginativo y fantasioso de los lectores, ofreciéndoles nueva información, diferentes puntos de vista e ideas, e instándoles a una reelaboración original y personal del pensamiento del autor. Estos aspectos requieren una mayor competencia argumentativa por parte del alumno, quien está transmitiendo al exterior sus propias consideraciones precisamente a través de la palabra.

Por último, la literatura mejora significativamente la gramática cultural de los alumnos. El aprendiente, a través del texto literario, entra en contacto con múltiples escenarios comunicativos pertenecientes a contextos culturales incluso distantes del que le es familiar. Esto le lleva a un esfuerzo interpretativo orientado a descodificar los rasgos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos propios de esa situación comunicativa y, posteriormente, a través de la mediación del docente-facilitador, a un intento de codificación de esas características comunicativas. El resultado de este proceso cognitivo y lingüístico, al mismo tiempo, solo puede ser un nuevo tipo de aprendientes que se hallarán entre dos culturas que se procesan de forma interdependiente, una en función de la otra.

2.1. La contribución de la literatura de viajes en la didáctica LE

La literatura de viajes, ya sea inspirada por el placer, la peregrinación, el deber oficial, la exploración geográfica o el lucro, emerge como un género transversal a distintas épocas y culturas. Las narraciones de viajes median entre la realidad y la ficción, la autobiografía y la etnografía, y combinan diversas disciplinas académicas, categorías literarias y códigos sociales. También plantean cuestiones relativas a la percepción del yo y del otro, la representación de distintas dinámicas sociales y los cánones culturales.

Como ya se ha mencionado, la literatura siempre ha desempeñado un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, ofreciendo a los estudiantes no solo herramientas para mejorar su competencia lingüística, sino también oportunidades para explorar la complejidad cultural que acompaña al uso de una lengua. La literatura de viajes, en particular, es un género especialmente adecuado para este fin, debido a su naturaleza de narración experiencial, que describe encuentros entre diferentes culturas y situaciones que desafían las concepciones tradicionales de identidad y pertenencia cultural. En este contexto, la literatura de viajes no solo enriquece el vocabulario y las estructuras lingüísticas de los alumnos, sino que también promueve una comprensión más profunda y matizada de las dinámicas interculturales que se desencadenan cuando entran en contacto sistemas culturales diferentes.

El punto de partida de la reflexión llevada a cabo en esta contribución es una visión constructivista y posestructuralista del lenguaje, que considera la práctica lingüística como culturalmente determinada o, mejor dicho, como un acto social y cultural.

El viaje es en sí mismo una experiencia interlingüística e intercultural, capaz de transportar al lector a mundos físicos y semióticos inéditos y potencialmente desorientadores. El proceso de aprendizaje de una lengua, precisamente por su referencia intrínseca a la relación entre identidad y alteridad, recuerda las dinámicas psicólogo-cognitivas típicas de la experiencia odepórica. De hecho, incluso el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera implica, por un lado, un gesto proyectivo hacia el otro, hacia un

sistema lingüístico y cultural diferente, hacia nuevas dinámicas sociales, hacia un espacio de comunicación distinto en el que orientarse, y por otro, un distanciamiento alienante de las coordenadas de un territorio familiar, constituido por gramáticas y códigos profundamente conocidos y compartidos.

La literatura de viajes en el ámbito de la adquisición puede contribuir entonces a desarrollar la conciencia intercultural del alumno como medio de acercamiento a lo diferente, pero también de extrañamiento de lo que consideramos familiar, habitual.

Pero esta conciencia del yo y del otro no es un mecanismo que se active automáticamente a través del estudio de una L2, sino que requiere empujes metodológicos por parte del profesor, de los que ilustraremos algunos ejemplos en la sección 4.

En cuanto al enfoque histórico-geográfico y sociocultural de la literatura de viajes considerada en esta contribución, se ha favorecido la exploración del contexto cultural L1 de los estudiantes, es decir, el de Italia y, en particular, el de Umbría, a través de la perspectiva poco habitual de autores extranjeros hispanohablantes. Se trata, por tanto, de narraciones de viajes que se dirigen a los habitantes de los lugares visitados, aunque no lo pretendan, al haber sido escritas para un público diferente.

Este enfoque de doble perspectiva, en el que el lector pasa de ser un *insider* a un *outsider*, ayuda a desarrollar una reflexión crítica sobre las propias coordenadas de valor, indispensable para que se produzca una relativización de las mismas y una apertura real a la diversidad. Este proceso de distanciamiento de lo que se considera familiar se ve amplificado por el uso de un sistema lingüístico diferente del utilizado en el espacio descrito, al que pertenece el lector.

2.1.1. La literatura de viajes como espacio narrativo intercultural

Uno de los enfoques teóricos más influyentes en el análisis de la relación entre lengua y cultura es el modelo la *Intercultural Communicative Competence* (CCI), elaborado por Byram en 1997, en el que se pone de manifiesto que el aprendizaje de una lengua extranjera no está exclusivamente vinculado a la adquisición de destrezas gramaticales y léxicas, sino que también debe incluir el desarrollo de la capacidad de comprender e interactuar eficazmente con individuos de diferentes orígenes culturales. Según Byram, la competencia intercultural tiene cinco dimensiones fundamentales, es decir: las actitudes, que incluyen la curiosidad y la apertura mental hacia culturas diferentes; los conocimientos, que incluyen tanto el conocimiento de la cultura del interlocutor como la comprensión de las propias representaciones culturales; las habilidades interpretativas e interpersonales, que permiten analizar y comprender los acontecimientos culturales y gestionar eficazmente las interacciones interculturales; las habilidades de descubrimiento e interacción, que implican la capacidad de explorar nueva información cultural y adaptarse en tiempo real a las situaciones interculturales; y, por último, la conciencia crítica o evaluación crítica de las prácticas culturales propias y ajenas. La adquisición de estas dimensiones resulta ser un paso indispensable para el aprendiente LE, ya que le permite negociar de forma consciente, eficaz y activa los significados culturales y lingüísticos de manera consciente y reflexiva, desarrollando una competencia que no se reduce únicamente a la comunicación verbal.

En este contexto, la literatura de viajes es una herramienta extremadamente poderosa para facilitar el desarrollo de dichas destrezas. Como género que narra encuentros entre viajeros y culturas diferentes, expone a los alumnos a situaciones que ponen de relieve no solo las barreras lingüísticas, sino incluso los retos culturales, los prejuicios y los malentendidos que pueden surgir durante estos encuentros. A través de la lectura y el análisis crítico de textos de viajes, se invita a los estudiantes a reflexionar

sobre cómo los viajeros afrontan estos retos y cómo tienen éxito, o fracasan, en sus intentos de comprender y ser comprendidos por los demás. Estos textos ofrecen así una valiosa oportunidad para desarrollar las destrezas interpretativas y relacionales que proporciona el modelo de Byram, ya que animan a los estudiantes a descodificar palabras, gestos, comportamientos y valores culturales implícitos en las interacciones descritas.

En estrecha correlación con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, emerge el perfil de una figura que se convierte en central en los itinerarios de enseñanza y aprendizaje de lenguas, esto es, la del *hablante intercultural*, un individuo capaz de actuar como mediador entre dos o más culturas, capaz de navegar entre las diferencias culturales sin perder su propia identidad, sino enriqueciéndola a través de la confrontación con el otro. A diferencia del hablante nativo ideal, que representa un modelo glotodidáctico inalcanzable para los estudiantes de idiomas, el hablante intercultural es una figura más dinámica y accesible, ya que su objetivo no es la adhesión perfecta a las normas lingüísticas y culturales de una comunidad, sino la capacidad de gestionar con éxito la dinámica intercultural (Byram *et al.* 2001; Davies 2004). La literatura de viajes ofrece numerosos ejemplos de prácticas de mediación intercultural, con las que el lector puede identificarse, reflexionando sobre cómo enfrentarse a situaciones similares, desarrollando así las habilidades necesarias para convertirse a su vez en un hablante intercultural.

La literatura odepórica, por su propia constitución, es capaz de desafiar las nociones de familiaridad y alteridad. Los viajeros, al describir sus experiencias en tierras extranjeras, suelen destacar lo que perciben como diferente de sus propias costumbres y valores culturales. Sin embargo, al hacerlo, también ofrecen al lector la oportunidad de cuestionar sus propias concepciones de la normalidad y desarrollar una visión más crítica y relativista de la cultura. Este proceso de deconstrucción y reconstrucción de las identidades culturales sustenta la conciencia crítica que Byram considera esencial para el desarrollo de una verdadera competencia intercultural. En este sentido, la literatura de viajes no solo expone al alumno a nuevas realidades culturales, sino que también le invita a cuestionar su propio repertorio cultural, estimulando un proceso de crecimiento personal que va de la mano del desarrollo de su competencia lingüístico-comunicativa.

3. Literatura, viaje y turismo como recurso didáctico ELE

La intersección entre literatura, viaje y turismo ha dado lugar a una modalidad emergente conocida como turismo literario, que no solo enriquece el patrimonio cultural de los destinos, sino que también representa una oportunidad para la enseñanza de lenguas, especialmente en el contexto del Español como Lengua Extranjera (ELE) y la promoción de la pluralidad lingüística. En este sentido, el turismo literario se configura como un recurso didáctico y lingüístico de gran valor, permitiendo integrar conocimientos interdisciplinarios y promover la inmersión cultural a través de experiencias educativas innovadoras.

3.1. Literatura de viaje y su valor didáctico en la enseñanza del ELE y las lenguas minoritarias

Como se ha señalado en el apartado 2, el vínculo entre la literatura, el turismo literario y la didáctica de la lengua extranjera es especialmente relevante en el contexto de la literatura odepórica. Esta literatura permite a los estudiantes explorar diferentes culturas y

tradiciones, al mismo tiempo que fomenta su interés por los espacios que habitan las narrativas. Al incorporar obras que narran viajes y descubrimientos, se pueden abordar las experiencias de migración, desplazamiento y el encuentro entre culturas, lo que enriquecerá el aprendizaje de la lengua. Las historias de viajes no solo capturan la atención de los estudiantes, sino que también proporcionan un marco contextual para aprender sobre la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a los países hispanohablantes.

Este enfoque cobra especial relevancia en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Proyectos como el de Núñez Sabarís (2018), *Geografías literarias*, demuestran cómo las rutas literarias pueden ser un recurso eficaz para desarrollar competencias comunicativas e interculturales en estudiantes de ELE. En este caso, los estudiantes de nivel B2 del MCERL utilizan la literatura vinculada a destinos específicos en Galicia para interpretar, comentar y criticar textos de diferentes géneros (poesía, teatro, novela negra, etc.) y de muy diferentes autores (Rosalía de Castro, Valle Inclán, María Lado, García Lorca, Domingo Villar, entre otros autores), lo que les permite sumergirse en la cultura local, e incluso abordar lenguas minoritarias como el gallego, en un entorno inmersivo. Al integrar las habilidades y actitudes interculturales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006), se busca no solo el dominio del idioma, sino además la capacidad de interactuar efectivamente en contextos multiculturales.

Los objetivos principales del PCIC, de hecho, incluyen la conciencia de la identidad cultural propia, la percepción de las diferencias culturales, y el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural y actitudes de apertura y respeto. Este enfoque es especialmente pertinente en la explotación de la literatura de viajes, ya que los estudiantes pueden analizar obras literarias que abordan la experiencia de ser un viajero o un expatriado. Esto les permite reflexionar sobre su propia identidad cultural mientras exploran las realidades de otros, facilitando un aprendizaje significativo que trasciende las fronteras lingüísticas. En términos similares, según García Collado (2014), estos textos ofrecen un contexto cultural rico que ayuda a los estudiantes a comprender tanto el idioma como las costumbres de los países hispanohablantes. Además, la narrativa de viajes estimula el interés del alumnado, motivándolos a mejorar sus habilidades lingüísticas a través de descripciones detalladas y narrativas vívidas. Esta literatura no solo contribuye al desarrollo de competencias lingüísticas, sino que, además, promueve la reflexión crítica sobre el patrimonio cultural, permitiendo a los estudiantes analizar sobre cómo se representan diferentes culturas y cómo han evolucionado estas representaciones a lo largo del tiempo.

Salido López (2013) enfatiza igualmente el uso de la literatura de viajes como recurso didáctico que permite integrar la enseñanza del patrimonio cultural, el desarrollo de habilidades lingüísticas y una comprensión crítica de la evolución estética. Los textos de viajeros románticos, como Charles Davillier, junto con los grabados de Gustave Doré, ofrecen descripciones detalladas de su paso por España y su patrimonio, permitiendo que los estudiantes se conecten con el contenido cultural y artístico de la época. Además, el análisis interdisciplinar propuesto por el autor permite integrar la historia del arte y la literatura, facilitando la exploración de la evolución ya que “las descripciones del patrimonio aportadas por literatura de viajes son una muestra de la influencia histórica que las ideas estéticas de moda han ejercido en el individuo” (Salido López 2013, p. 44).

La literatura odepórica y el turismo literario —o académico, según Luxán Hernández (2021)— se presentan como una herramienta didáctica potente que ofrece un enfoque experiencial y multimodal para el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales. En lugar de limitarse al aula tradicional, las rutas literarias permiten a los estudiantes conectar vivencialmente con los textos literarios a través de la interacción con los espacios representados. Bataller Català (2023) pone de relieve la importancia de que

los estudiantes no solo lean los textos, sino que recorran físicamente los lugares que inspiraron a los autores, incluso de aquellos lejanos en el tiempo, lo que les permite experimentar de manera más práctica y, a la vez, emocional las conexiones entre literatura y territorio a través de actividades como la lectura en voz alta, la dramatización de textos, vídeos literarios y relatos digitales (pp. 237-238).

Otro ejemplo de esta integración de literatura y espacio físico es el uso de la cartografía literaria, es decir, la posibilidad de mapear y geolocalizar los escenarios de las novelas por parte de los estudiantes. Este enfoque, potenciado con herramientas tecnológicas como Google Maps o Google Earth, fomenta la creatividad y la colaboración entre los estudiantes, quienes pueden construir rutas interactivas vinculadas a los textos literarios, desarrollando así sus habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico. En este contexto, las rutas literarias no solo proporcionan un “enfoque comunicativo y funcional” (Rodrigo Segura, Ibarra Rius 2023, p. 210), sino que también actúan como una plataforma para que los estudiantes conecten de forma activa e interdisciplinaria el territorio con la literatura de manera significativa y competencial (p. 225).

4. Literatura odepórica en Umbría y didáctica ELE: un caso de estudio

La incorporación de Umbría en las rutas físicas y literarias de un conjunto variado y emblemático de escritores iberoamericanos se debe principalmente a tres razones: 1) la fama religiosa y artística de Asís, 2) los cursos de verano de italiano LE impartidos en la Universidad para Extranjeros de Perugia, y, en general, la presencia de las dos universidades de esta ciudad como centros de encuentros académicos, y 3) la búsqueda de rutas alternativas en el trayecto entre Roma y Florencia o, en términos más amplios, entre Roma y Toscana.

Aunque ha habido escritores que, desde siglos anteriores, han atravesado el territorio umbro, en este estudio presentamos un corpus más cercano en el tiempo, centrándonos en autores que publicaron en los siglos XX y XXI, con el objetivo de priorizar el enfoque didáctico. A través del corpus que hemos recopilado y seleccionado (*vid.* tabla 1), del cual ofrecemos una muestra de actividades didácticas relativas a dos autores en los próximos apartados, se pretende, además, integrar actividades extraacadémicas que promuevan la valorización y transferencia del conocimiento. Por lo tanto, este trabajo no solo está dirigido a estudiantes universitarios con competencias lingüísticas y literarias intermedias y avanzadas, sino también a aquellos que cursan estudios en la enseñanza secundaria, especialmente a quienes tienen el español como lengua heredada (LH).

Vicente Blasco Ibáñez, <i>En el país del arte (Tres meses en Italia)</i> (1896; 1923, 2ª ed.) ²
Josep Pla, <i>Cartes d'Itàlia</i> (1955)
Julio Cortázar, <i>Cartas 1937-1954</i> (2012)
Antonio Colinas, <i>Sepulcros en Tarquinia</i> (1975)
Alfredo Bryce Echenique, <i>La vida exagerada de Martín Romaña</i> (1981)
Eloy Sánchez Rosillo, <i>Manera de estar solo</i> (1977), <i>Páginas de diario</i> (1981) y <i>Oír la luz</i> (2008)
Alba Cid, "Follas perennes a contraluz, ocre e arcos, Manuel Vilanova (Alocasia)", <i>Tempos Novos</i> (abril 2018)
Ismael Ramos, <i>Lixeiro</i> (2021)

Tabla 1
Corpus de literatura odepórica en Umbría.

Este corpus ofrece múltiples perspectivas lingüístico-literarias para desarrollar, tanto diacrónicas como diatópicas y plurilingües, ya que incluye a autores latinoamericanos de renombre, como el argentino Cortázar y el peruano Bryce Echenique, y a escritores catalanes y gallegos, como Pla, Cid y Ramos. Además, permite ahondar en elementos contextuales de carácter histórico, relacionados tanto con los objetos representados de Umbría (paisajes, monumentos, obras de arte, etc.) como con los autores y los propios estudiantes, quienes, de este modo, reconocen la cultura material de su entorno y los reflejos que emergen en la producción de obras de cultura inmaterial ajena. A través del forastero, del *espectador extraño* que observa territorios y rasgos culturales familiares para el estudiante que vive en Umbría, se propone invertir el concepto de yo y otredad. Este enfoque permite a los estudiantes explorar su entorno desde un ángulo diferente, facilitando una reflexión crítica sobre su propia identidad cultural. La mirada del extraño no solo revela aspectos de lo cotidiano que pueden pasar desapercibidos, sino que también desafía las nociones preconcebidas que los estudiantes tienen sobre su cultura y su entorno. Este proceso de descentramiento es fundamental, ya que invita a los aprendientes a cuestionar cómo se ven a sí mismos y cómo son percibidos por otros. La literatura de viajes, al ofrecer una ventana a las experiencias de otros, se convierte en un recurso valioso para fomentar una educación más inclusiva y consciente de la diversidad cultural en un mundo globalizado.

A esta diversidad cabe sumar otra, la variedad de formatos textuales (diferentes tipos de relatos y crónicas de viajes, cartas, novelas de autoficción, poemas) de cada obra del presente corpus, lo que favorece un trabajo profundo sobre diferentes géneros literarios con los estudiantes. A esto se agregue un uso complementario de textos teóricos y críticos que se pueden proporcionar a los estudiantes —o que incluso busquen ellos mismos autónomamente— para completar su proceso de formación interdisciplinar o profundizar en aspectos que vinculan los autores y obras con el territorio (en nuestro caso, por ejemplo, *vid.* Arqués 2002; Barchiesi 2020; Colinas 2009; Cirillo Sirri 2009, entre otros).

Asimismo, la fortuna de contar con un repertorio de autores de renombre nos brinda la oportunidad de explotar otra vertiente con fines didácticos: la traducción. Entre los textos recopilados, es interesante destacar la presencia de una o más traducciones, no

² La inclusión de Blasco Ibáñez en este corpus responde al hecho de que la primera edición apareció en 1896, por tanto hacia finales del siglo XIX, y su fortuna se mantuvo hasta su reedición revisada por el autor en 1923. Esta fama coincide con las traducciones de varias de sus obras aparecidas en Italia entre las décadas de 1910 y 1930.

solo al italiano, sino también al español y a otros idiomas, lo que permite ahondar en cuestiones de transferencias lingüísticas y culturales, así como en las relaciones literarias intra- e intersistémicas.

4.1. Algunas propuestas didácticas ELE: la experiencia literaria de Vicente Blasco Ibáñez e Ismael Ramos en Umbría

En esta sede presentaremos algunos ejemplos de secuencias didácticas a partir de los textos de Vicente Blasco Ibáñez e Ismael Ramos, es decir, el primero y el último autor presentes cronológicamente dentro de nuestro corpus, para ofrecer una muestra variada de actividades relacionadas con la literatura odepórica en LE y el anclaje territorial por parte de los aprendientes para explotar interculturalmente sus potencialidades lingüísticas y literarias gracias también al uso de recursos multimedia.

El viaje de Vicente Blasco Ibáñez a Italia en 1895 no fue el típico periplo de un intelectual del siglo XIX, sino una huida forzada tras su participación en una revuelta en Valencia contra la política colonial española en Cuba. Embarcado clandestinamente hacia Italia, un país que atravesaba su propia crisis imperial tras la derrota en Adua, Blasco Ibáñez quedó fascinado por los paisajes y obras de arte italianos. Durante los tres meses que pasó en Italia, visitó diversas ciudades y escribió una serie de artículos que envió al periódico *El Pueblo*. Estos artículos fueron recopilados posteriormente en el volumen *En el país del arte* (1896), que tuvo gran éxito a pesar de las dudas iniciales del autor. Blasco Ibáñez, republicano ferviente, critica a los gobernantes italianos de la época, aunque también muestra su admiración por figuras como Mazzini y Garibaldi. En 1923, preparó una nueva edición de su obra, prácticamente inalterada, aunque suavizó algunos excesos presentes en la primera edición (*vid.* Grossi 1995; Di Girolamo 2010). Sin embargo, en la edición italiana de 1930, los traductores introdujeron modificaciones significativas para hacer el texto más aceptable en la Italia fascista de la época, eliminando ciertos pasajes y suavizando las críticas hacia el país y sus habitantes (Ogno 2015).

Los treinta y nueve capítulos de la obra se desarrollan como relatos cortos de crónicas de viaje. En el capítulo XXX, el autor, guiado por el pintor valenciano José Benlliure y Gil³, describe su paso por Asís, ciudad a la que presta especial atención debido a la presencia de su famoso santo. En el capítulo XXXI, Blasco Ibáñez se detiene a describir el paisaje del Lago Trasimeno en su camino hacia Florencia.

En el caso de Ismael Ramos, el viaje es uno de los temas recurrentes de *Lixeiro* (2021). Este poemario, galardonado con el Premio Nacional de Poesía Joven Miguel Hernández 2022, se presenta como un canto generacional que fusiona ironía y nostalgia. A través de una poesía clara y accesible, Ramos aborda la incertidumbre del futuro que enfrenta la juventud contemporánea, explorando temas como las relaciones humanas y el contexto histórico que influye en las experiencias de vida. Poemas como “O futuro” (Ramos 2021a, p. 16) reflejan la lucha interna de una generación atrapada entre las certezas del pasado y las dudas del presente, creando un diálogo que, aunque a menudo resulta fallido, persiste en su búsqueda de conexión. En su viaje a Italia, Ramos escribe un tríptico poético titulado “Apariciones” (pp. 25-27), inspirado en su trayecto de Roma a Perugia, surgido a raíz de una invitación para participar en un recital poético en diciembre

³ Durante su estancia en Roma (1879-1912), José Benlliure y Gil pasó muchos de sus veranos en Asís, que fue una fuente de inspiración para varios de sus cuadros, plasmados en la publicación del libro “titulado *San Francisco de Asís*, con comentarios del Padre Antonio Torró, publicado en Valencia en 1926 con motivo del VII Centenario de la muerte del santo” (Alejos Morán 1995, p. 41).

de 2019, organizado por el Centro de Estudios Galegos de la Universidad de Perugia. En el texto dedicado a la capital de Umbría, la ciudad es retratada mediante una síntesis metafórica basada en una pintura del Maestro di Paciano (anónimo del siglo XIV), presente en la Galleria Nazionale dell'Umbria.

Al desarrollarse en Umbría, las siguientes propuestas didácticas se dirigen principalmente a los estudiantes itálofonos universitarios del Grado y Máster en Lenguas, literaturas y culturas extranjeras, y podría realizarse cómodamente en seminarios de perfeccionamiento didáctico, lingüístico y literario. Igualmente, podría dirigirse a estudiantes de otras carreras universitarias (especialmente las humanísticas) y de las escuelas secundarias en las que se imparte el español como lengua extranjera.

4.2. Reconocer Asís de la mano de Blasco Ibáñez: una experiencia multimedia (niveles A2-B1)

Los objetivos generales de esta propuesta son: conocer la vida y obra de Vicente Blasco Ibáñez a través de su viaje a Asís, relacionando descripciones literarias con la realidad geográfica pasada y actual; fomentar el uso de herramientas digitales y colaborativas para la búsqueda de información y la creación de contenido multimedia; introducir a los estudiantes en una experiencia multimedia para resolver acertijos y desarrollar competencias lingüísticas, histórico-literarias y tecnológicas.

En cuanto a las competencias lingüísticas, al tratarse un nivel inicial-intermedio, se puede apuntar a fortalecer el uso de:

- Marcadores espaciales y temporales: los estudiantes trabajarán con expresiones de lugar y tiempo para situar eventos históricos y narrar experiencias en un entorno literario: utilizarán términos como “en 1895”, “en el pasado”, “hoy en día”, “al norte/sur de Asís”, y conectores discursivos como “después”, “luego” o “actualmente”.
- Modo imperativo: los aprendientes practicarán el uso del imperativo para dar indicaciones o sugerencias a otros estudiantes en la creación de itinerarios turísticos literarios. Ej.: “Sigue recto hasta...”, “Visita la catedral donde...”, “No olvides ver...”.
- Uso de pretéritos: narrarán episodios de la vida de Blasco Ibáñez utilizando pretéritos como el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto para contar hechos pasados. Ej.: “Blasco Ibáñez vivió...”, “Viajó a Asís en 1895 y observó...”.

Por lo que concierne a las competencias comunicativas, se pueden trabajar las siguientes:

- Narrar brevemente la vida y obra del autor: los estudiantes deben ser capaces de resumir de manera clara y precisa los hitos principales de la vida de Blasco Ibáñez, así como la importancia de su obra literaria y su experiencia en Asís.
- Orientarse en el espacio: utilizarán mapas interactivos y herramientas TIC para situar lugares históricos, describir un itinerario turístico y ofrecer indicaciones claras.
- Crear itinerarios turístico-literarios: los aprendientes elaborarán recorridos en los que integren elementos literarios de la obra de Blasco Ibáñez con puntos geográficos de Asís. Estos itinerarios deben ser breves, claros y funcionales para turistas hispanohablantes.

Otro elemento por destacar es la adquisición de competencias TIC, como:

- Uso de mapas interactivos: utilizarán herramientas digitales como Google Maps o plataformas de recorridos turísticos virtuales para ubicar los sitios mencionados en los textos y planificar un recorrido actualizado.
- Búsqueda de información en línea: emplearán recursos virtuales (blogs de turismo,

vídeos, sitios históricos) para recolectar información sobre los lugares mencionados en los textos de Blasco Ibáñez y compararlos con su estado actual.

- Creación de contenido multimedia: los estudiantes grabarán vídeos breves con sus teléfonos móviles en los que describan los lugares históricos y artísticos de Asís mencionados en los textos y su comparación con la realidad actual.

4.2.1. Actividades didácticas integradas: Creación de un itinerario turístico-literario y Escape City Virtual de Asís

Las actividades que se presentan se articulan en cinco sesiones de aproximadamente una hora y media de duración:

Fase 1. Búsqueda de información y contextualización (Grupos)

1. Presentación del autor: el docente introduce brevemente la vida de Vicente Blasco Ibáñez, enfocándose en su viaje a Asís en 1895. Explica la importancia de este viaje en la obra del autor y su relevancia histórica y literaria, mencionando que la actividad combinará una experiencia gamificada tipo Escape City Virtual con la creación de un itinerario turístico-literario.
2. Búsqueda de información: los estudiantes se dividen en grupos y utilizan recursos virtuales (enlaces y mapas interactivos proporcionados por el docente) para investigar la biografía de Blasco Ibáñez y los lugares que visitó en Asís: deben recopilar información en italiano y español sobre los sitios clave mencionados por el autor y el estado actual de estos lugares.

Fase 2. Lectura y análisis literario, exploración geográfica y explotación léxica:

1. Lectura guiada del capítulo XXX de *En el país del arte*: el docente guía la lectura del capítulo dedicado a Asís la obra de Blasco Ibáñez, enfocándose en las descripciones geográficas, artísticas e históricas que hizo el autor sobre Umbría y los lugares que visitó en Asís.
2. Análisis de los lugares mencionados: tras la lectura, los estudiantes deben identificar los lugares mencionados en el texto (ej., convento de San Francisco, la extensa llanura de la Umbría, etc.) y compararlos con imágenes actuales. Utilizan mapas interactivos y recursos en línea para observar los cambios en el paisaje y aprovechar la comparación para aumentar el repertorio léxico (ej.: riachuelos vs autopistas, el hermoso valle vs zonas industriales, etc.).

Fase 3. Escape City Virtual: la experiencia gamificada comienza inmediatamente después del análisis textual. Los estudiantes utilizan la información obtenida durante la lectura y análisis para resolver una serie de acertijos, avanzando en un recorrido virtual por los lugares que visitó Blasco Ibáñez en Asís.

Al tratarse de una actividad de consolidación, el docente introduce la dinámica del Escape City Virtual, donde los estudiantes deberán resolver acertijos y avanzar en un recorrido histórico por los lugares visitados por Blasco Ibáñez en Asís. Cada pista estará relacionada con la información obtenida durante la búsqueda inicial y el análisis del capítulo XXX. Los grupos usarán la información recopilada para ampliar sus conocimientos interculturales. Cada pista llevará a un lugar clave mencionado por Blasco Ibáñez (ej.: “En la extensa llanura de la Umbría se esparce con ondulaciones infinitas el oleaje esmeralda de una fértil vegetación. Los bosques de olivos destacan sus masas, de un ligero tinte violeta, sobre el verde oscuro de los prados...”, Blasco Ibáñez 1923, p. 190), donde deberán responder preguntas como:

¿Cómo se llama en italiano esta parte de territorio que Blasco Ibáñez denomina *llanura de la Umbría*?

1. Piana di Castelluccio 2. Valle del Tevere 3. Valle Umbra



Imagen 1

Llanura de Asís (Valle Umbra), mediados del siglo XX ca. (foto Alinari) vs hoy en día (foto Fatichenti).

A raíz de cada acertijo resuelto, se pueden proponer nuevas preguntas e introducir actividades interculturales de fortalecimiento y adquisición de nuevos conocimientos geográficos y lingüísticos: “¿Y cómo se presentaba y cómo se presenta hoy en día a los ojos del viajero? Compara las dos fotos” o “¿Conoces alguna llanura de la geografía del Estado español?”. En tal caso, se pueden plantear actividades para emparejar o completar sobre elementos que en español expresan aspectos de territorialidad o desplazamiento, específicamente relacionados con las llanuras españolas y su geografía. Estas actividades pueden ir acompañadas de imágenes o enlaces virtuales para favorecer su exploración y descripción:

Ejemplo 1: Completa las siguientes frases con la llanura o región que corresponda.

- La _____ (sol. *Tierra de Campos*) es conocida por su extensa producción de cereales en Castilla y León.

- En la _____ (sol. *Llanura del Ebro*), ubicada en Zaragoza, se practica la agricultura intensiva gracias al riego del río.

Ejemplo 2. Relaciona cada verbo de desplazamiento con el lugar o elemento geográfico apropiado en el contexto de las llanuras españolas, teniendo en cuenta cómo se relacionan los desplazamientos o movimientos humanos y geográficos con estos lugares (*vid.* Tabla 2).

Verbo de desplazamiento	Lugar o Elemento geográfico
Atravesar	a) La extensa Llanura Manchega, donde los molinos se divisan en el horizonte.
Fluir	b) El curso del río Ebro a través de la fértil llanura aragonesa.
Extenderse	c) Los vastos campos agrícolas de la Tierra de Campos, en Castilla y León.
Desplazarse	d) Los rebaños de ovejas que recorren las dehesas del Campo de Ciudad Rodrigo.
Bordear	e) El límite entre la Tierra de Segovia y las montañas de la Sierra de Guadarrama.

Tabla 2

Emparejamiento de verbos de desplazamiento y llanuras españolas.

De esta forma, se estimula la recuperación de las informaciones adquiridas anteriormente y de nuevas y, a la vez, se trabajan incluso la producción escrita para narrar y comparar lugares y eventos en el pasado y enlazarlos con la actualidad.

Fase 4. Creación del itinerario turístico-literario:

1. Diseño del itinerario: utilizando la información obtenida en la fase anterior y el análisis del capítulo XXX, los grupos crearán un itinerario turístico dirigido a turistas hispanohablantes. Deben incluir descripciones históricas y actuales de los lugares visitados por Blasco Ibáñez, utilizando el modo imperativo para ofrecer instrucciones claras: “Visita la Basílica de San Francisco, donde Blasco Ibáñez describió la impresionante serenidad del paisaje umbro desde las alturas...”.
2. Contenido multimedia: los estudiantes realizarán una visita virtual (o física, si es posible) a los lugares mencionados y grabarán vídeos —incluso en formato de reels para redes sociales como Instagram— donde describan el entorno actual, destacando las diferencias respecto a las descripciones literarias de Blasco Ibáñez.

Fase 5. Presentación final:

1. Presentación de los resultados: cada grupo presentará su itinerario turístico y los vídeos grabados sobre los cambios en los paisajes de Asís. Además, compartirán cómo resolvieron los acertijos del Escape City Virtual y reflexionarán sobre el aprendizaje adquirido a lo largo de la actividad.
2. Evaluación colaborativa: la clase discutirá los itinerarios presentados, reflexionando sobre cómo la combinación de literatura, historia, geografía y tecnología puede mejorar el aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.3. Blasco Ibáñez en Asís: un viaje interdisciplinar entre literatura, arte y traducción (nivel C1)

La secuencia didáctica que se presenta aquí está dirigida a estudiantes de ELE de nivel avanzado, preferiblemente aquellos que cursan un Máster o una *Laurea Magistrale* en Lenguas, literaturas y culturas extranjeras y que poseen competencias básicas, al menos, en cuestiones traductológicas e historiográficas literarias. A tal efecto, a continuación se ilustran las competencias pragmático-funcionales que se pueden desarrollar:

1. Reflexión metalingüística e historiográfica-literaria: los estudiantes reflexionan sobre las relaciones entre el lenguaje, la literatura y la historia, a partir de la traducción de textos literarios y su evolución a lo largo del tiempo. Se abordan aspectos diacrónicos de las traducciones, analizando cómo cambian según el contexto histórico y cultural.
2. Léxico especializado del arte en ELE: a través del análisis de textos y obras de arte, los estudiantes adquieren y utilizan vocabulario específico del campo del arte y la historia del arte, tanto en español como en su idioma nativo, lo que facilita su comprensión de textos especializados.
3. Comparación artística-literaria: los aprendientes desarrollan su capacidad de análisis comparativo entre la descripción literaria de Blasco Ibáñez de la Basílica de San Francisco en Asís y las numerosas representaciones pictóricas de José Benlliure, lo que implica una reflexión sobre la relación entre la literatura y las artes plásticas.
4. Competencias en traducción: se fomenta la habilidad de traducir textos literarios del español al italiano, utilizando herramientas de traducción ABD (Aprendizaje Basado en Datos) y analizando las decisiones traductológicas tomadas, en particular las omisiones o cambios en traducciones históricas.

A estas, y de forma complementarias, se añaden las siguientes competencias TIC:

1. Uso de recursos ABD: los estudiantes trabajan de manera autónoma con recursos digitales para investigar, analizar y comparar traducciones, consultar bases de datos, y realizar presentaciones multimedia sobre sus hallazgos en clase.
2. Herramientas de investigación en línea: se fomenta la búsqueda autónoma de información sobre Blasco Ibáñez, su biografía y su contexto literario, así como el uso

de bases de datos digitales para comparar traducciones y analizar textos.

Seguidamente, se detallan las posibles fases de esta secuencia:

Fase 1. Investigación y reflexión artístico-literaria: los estudiantes comenzarán la actividad dialogando sobre la relación entre la literatura y el arte, entre literatos y artistas, en un ejercicio de comparación que promueva la reflexión metalingüística. Aprovechando la tecnología, se fomentará el uso de recursos ABD para facilitar la búsqueda autónoma de información sobre Blasco Ibáñez y el pintor José Benlliure. Los estudiantes investigarán sobre sus biografías, sus presencias en la historiografía literaria y artística española y su relación con Italia, particularmente con Asís, a través de recursos en línea, bases de datos académicas y bibliotecas digitales.

Fase 2. Comparación literaria y artística de la representación de Asís: una vez familiarizados con las dos figuras, los estudiantes procederán a la lectura del capítulo XXX de *En el país del arte*, donde se detalla la Basílica de San Francisco en Asís. Los estudiantes deberán analizar cómo la descripción de Blasco Ibáñez de la Basílica se relaciona con la representación plástica que realizó Benlliure (*vid. Agulló Pascual et al. 2000; Bonet Solves 2001*). Este análisis les permitirá identificar diferencias en las percepciones y en los estilos de representación literaria y plástica, e incluso ubicarlos en un contexto historiográfico más amplio.

Fase 3. Desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito del arte: esta fase complementará las anteriores con la búsqueda de información sobre el pintor José Benlliure y sus numerosas representaciones artísticas de Asís. A lo largo de estas actividades, se prestará especial atención al lenguaje sectorial del arte y la historia del arte a través de la lectura de artículos y contribuciones científicas. Los estudiantes explorarán terminología relevante, conceptos clave y las técnicas utilizada por Benlliure en sus pinturas de la ciudad umbra. Esto no solo enriquecerá su vocabulario, sino que también les permitirá conectar con un campo de estudio interdisciplinario.

Fase 4. Análisis lingüístico-literario y traducción al italiano: luego de desarrollar una comprensión profunda de la obra y del contexto de Blasco Ibáñez y José Benlliure, los estudiantes llevarán a cabo un análisis lingüístico y literario del texto, enfocándose en los aspectos estilísticos y retóricos de la obra. Posteriormente, se les pedirá que realicen una traducción al italiano utilizando herramientas ABD. Esta actividad permitirá a los estudiantes aplicar sus conocimientos lingüísticos en un contexto práctico y realista, mejorando así su competencia en traducción.

Fase 5. Puesta en común y comparación con la traducción italiana de 1930: una vez completadas las traducciones, se llevará a cabo una puesta en común en clase. Los estudiantes compararán sus traducciones con la versión italiana publicada en 1930 (Milán: Betti), realizada por Amato Mori y Gilberto Beccari. Esta comparación será fundamental para identificar diferencias y similitudes en las elecciones traductorias, así como para discutir las implicaciones de estas decisiones en la comprensión del texto original.

Fase 6. Discusión grupal moderada por el docente: finalmente, se organizará una discusión grupal moderada por el docente. En esta sesión, los estudiantes deberán individuar expresiones y características textuales que difieren entre las dos traducciones. Además, se explorarán posibles elementos de manipulación, omisión o censura en la traducción de 1930 y se contextualizarán historiográficamente las elecciones traductorias realizadas. Este debate no solo enriquecerá su comprensión del proceso de traducción, sino que también fomentará el pensamiento crítico y la argumentación entre los estudiantes.

4.4. *Ismael Ramos en Perugia: poesía, pluralidad lingüístico-cultural e intercomprensión (nivel A1-A2)*

Esta unidad de aprendizaje está diseñada para estudiantes universitarios de nivel A1-A2 del Grado en Lenguas y culturas extranjera que deseen explorar la pluralidad lingüístico-cultural a través de la obra del poeta gallego Ismael Ramos y su conexión con Perugia. La actividad fomenta no solo el aprendizaje de la lengua española, sino también la reflexión sobre la diversidad cultural y lingüística presente en España e Italia. A continuación se presentan los objetivos y actividades que estructuran esta propuesta:

1. Objetivos generales y competencias a desarrollar

- Desarrollar competencias lingüístico-comunicativas que permitan a los estudiantes describirse a sí mismos y a los demás, utilizando estructuras gramaticales adecuadas: utilizar adjetivos para describir características físicas y de carácter; manejar léxico relacionado con vestimenta; aplicar marcadores espaciales para ubicar cosas y personas; expresar gustos y preferencias a través de preguntas y respuestas sencillas.
- Fomentar la comprensión de la pluralidad lingüística en el contexto español e italiano, promoviendo la intercomprensión entre lenguas.
- Potenciar competencias TIC mediante la realización de una gira virtual en la Galleria Nazionale dell'Umbria (GNU).

2. Actividades Propuestas

Fase 1. Conversación inicial sobre poesía y experiencia personal

- Dinámica de inicio: comenzar la clase con una conversación en parejas sobre la poesía. Preguntas sugeridas:

¿Te gusta leer poesía?

¿Has escrito alguna vez poemas?

¿Qué opinas de la poesía contemporánea?

Ejemplo de respuesta: "A mí me gusta mucho..."

Esta actividad rompe el hielo y permite que los estudiantes compartan sus intereses, creando un ambiente cómodo para el aprendizaje.

Fase 2. Lectura y comprensión del poema de Ismael Ramos: introducir un fragmento del poema "Perugia" (Ramos 2021a, p. 27):

Descubro os límites da experiencia.

Na Galería Nacional da Umbría repara nunha representación de María de Exipto. O cabelo rubio cubríndolle o corpo enteiro. Mans en oración. [...]

- Preguntar a los estudiantes si está escrito en español y facilitar una breve discusión sobre el autor y su obra.
- Facilitar el texto autotraducido al español por el autor (Ramos 2021b) para asegurar la comprensión y permitir a los estudiantes observar las similitudes y diferencias entre textos y lenguas.

Fase 3. Introducción a la pluralidad lingüística y contextualización cultural:

- Presentar el artículo 3 de la Constitución española, que establece la protección y promoción de las lenguas oficiales en España.
- Comparar esta situación con la realidad lingüística en Italia, discutiendo el concepto

de diglosia y el uso de lenguas locales.

- Para ello, se puede incluir una breve explicación en italiano para asegurar que los estudiantes comprendan el contexto.

Fase 4. Actividad de lectura e intercomprensión lingüística:

- Llevar a cabo una primera lectura completa del poema, facilitando posteriormente el texto autotraducido para ayudar a la comprensión.
- Solicitar que los estudiantes reconozcan y subrayen las descripciones físicas y las informaciones espaciales presentes en el poema.

Fase 5. Análisis de la pintura representada en el poema:

- Proporcionar una imagen de la pintura *Madonna con Bambino e Santi* del Maestro di Paciano para conectar la descripción del poema con elementos figurativos de la obra.
- Analizar juntos la pintura, utilizando el vocabulario y las descripciones extraídas del poema para ayudar a los estudiantes a establecer conexiones visuales.

Fase 6. Descripción de un cuadro famoso:

- Dividir a los estudiantes en grupos y asignarles la tarea de describir los elementos figurativos de un cuadro famoso de un pintor de origen hispánico.
- Cada grupo deberá utilizar adjetivos y el vocabulario adecuado para describir la obra y sus características.
- Posteriormente, se les pedirá que ilustren su descripción en el aula.

4.5. Ismael Ramos en la Galleria Nazionale dell'Umbria de Perugia: un viaje plurilingüístico y multimodal entre poesía, traducción y arte (nivel C1+)

Esta propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de nivel C1+, que ya cuentan con buenas herramientas teórico-literarias y traductológicas, y se enfoca en la reflexión metalingüística y plurilingüística a partir de la traducción y la producción de entrevistas literarias. Además, a través de diversas actividades, se busca ofrecer pautas para profundizar en el léxico especializado del arte, así como en el uso de competencias tecnológicas para la creación de materiales en español que puedan ser utilizados en los ámbitos literario y artístico.

En términos de competencias pragmático-funcionales, se propone:

- Profundizar en la reflexión sobre la traducción y los sistemas lingüísticos, literarios y culturales en contacto.
- Desarrollar destrezas lingüísticas aptas para la producción epitextual en español.
- Incentivar el uso del léxico especializado en arte en español, facilitando su aplicación en contextos tanto académicos como profesionales.

Y en cuanto a las competencias TIC, se apunta a:

- La realización de un pódcast literario;
- la producción de materiales digitales para una gira virtual en la Galleria Nazionale dell'Umbria (GNU).

Las fases de las actividades propuestas son las siguientes:

Fase 1. Intercomprensión y estrategias de traducción: análisis comparativo:

- Dividir a los estudiantes en grupos y asignarles el texto “Perugia” de Ismael Ramos para analizarlo y traducirlo al español.

- Facilitar, incluso a través de la lectura de ensayos teóricos, una discusión sobre las cuestiones de intercomprensión y las estrategias de traducción que han utilizado: cada grupo deberá realizar un análisis comparativo de las traducciones, discutiendo las elecciones lingüísticas y literarias que se han realizado.
- Esta actividad servirá para identificar las diferencias en la interpretación del texto y cómo estas afectan a la comprensión del mismo y de las lenguas.

Fase 2. Autotraducción y cuestiones sistémicas:

- Comparar las traducciones al español con la autotraducción realizada por el autor. Esta comparación permitirá a los estudiantes identificar las decisiones de traducción tomadas por Ramos (*Ligero*, 2021b, p. 29) y discutir las implicaciones de estas decisiones en la comprensión del texto.
- Los estudiantes podrán reflexionar sobre cómo la autotraducción puede influir en la percepción del autor sobre su propia poética y el contexto cultural en el que se sitúa.

Fase 3. Producción de entrevistas literarias y pódcast:

- Plantear a los estudiantes la posibilidad de realizar una entrevista al autor, en la que aborden las cuestiones discutidas previamente sobre traducción e intercomprensión.
- Tras buscar autónomamente informaciones acerca del autor y su producción literaria, los estudiantes deberán prepararse para la entrevista, elaborando preguntas que reflejen su comprensión del texto y su análisis crítico, su relación con la literatura de viajes, su experiencia en Umbría y en la GNU.
- Grabar el pódcast y compartirlo en un espacio de clase, permitiendo así que otros estudiantes escuchen y reflexionen sobre las respuestas del autor.

Fase 4. Descripción de obras de arte y lenguaje especializado:

- En grupos, utilizar las descripciones de las obras de arte presentes en la página web de la GNU para que los estudiantes se familiaricen con el léxico especializado del arte para poder describir y analizar las obras de manera efectiva. Cada grupo deberá seleccionar una obra de arte y presentar su descripción al resto de la clase, utilizando el vocabulario apropiado.
- Proponer la creación de un glosario digital especializado del arte, que los estudiantes puedan utilizar como herramienta para describir las obras de la GNU en español. Este glosario deberá incluir definiciones, ejemplos y posiblemente imágenes que ilustren los términos utilizados.

Fase 5. Redacción de reseñas y descripciones de obras de arte:

- Los estudiantes deberán redactar reseñas de las obras de arte analizadas, aplicando el léxico especializado del arte y reflejando su comprensión crítica.
- Las reseñas pueden ser presentadas en un formato digital que permita su publicación en un blog o página de Facebook/Instagram dedicada a la literatura y el arte.

Fase 6. Realización de una gira virtual en la GNU:

- Finalmente, los estudiantes llevarán a cabo una gira virtual por la GNU, utilizando los materiales producidos durante las actividades anteriores.
- La gira puede ser presentada a otros grupos de estudiantes o incluso a un público más amplio, combinando la descripción verbal con elementos visuales que muestren las obras discutidas.

Fase 7. Cierre de la actividad: al final de la secuencia didáctica, es importante realizar una puesta en común en la que los estudiantes compartan sus aprendizajes y reflexiones. Esta discusión puede abarcar desde la experiencia de la traducción y la intercomprensión hasta

la importancia del léxico especializado en el ámbito del arte.

5. Conclusiones

Las perspectivas de esta investigación para el futuro son prometedoras, ya que la incorporación de la literatura de viajes en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) puede transformar las metodologías educativas actuales. Al ofrecer una visión más rica y contextualizada de los lugares y culturas que se estudian, se fomenta un aprendizaje más significativo que va más allá de la mera memorización de vocabulario y gramática. Esto permite a los estudiantes desarrollar una conexión emocional con el idioma y sus hablantes, lo que es fundamental en un mundo cada vez más globalizado. Además, al integrar enfoques interdisciplinarios que combinan la literatura con la geografía y otras disciplinas, se abre un espacio para el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes. Estos enfoques no solo promueven habilidades lingüísticas, sino que también sensibilizan a los alumnos sobre temas sociales y ambientales relevantes, preparándolos para ser ciudadanos informados y responsables en sus futuras interacciones culturales.

Finalmente, esta investigación subraya la necesidad de seguir explorando y adaptando las estrategias didácticas en el aula para aprovechar al máximo el potencial de la literatura de viajes. Las aulas multiculturales actuales requieren métodos que fomenten el entendimiento y la apreciación de la diversidad cultural, lo que puede lograrse eficazmente a través de narrativas que reflejan experiencias de viaje y encuentros interculturales.

Bionotas: Marco Paone enseña Lengua Española y Traducción en la Universidad de Perugia, donde también es codirector del Centro de Estudios Gallegos. Sus principales intereses de investigación se centran en la didáctica y en la historia de la lengua española, así como en cuestiones de traducción, historiografía literaria y literatura comparada relacionadas con los contextos ibérico, hispanoamericano e italiano. En esta línea, ha editado el volumen *Constelación latinoamericana: intelectuales y escritores entre traducción, crítica y ficción* (Pliegos Hispánicos, Universitas Studiorum, 2020) y la monografía *Antologías, poesía, traducción: una perspectiva comparada transatlántica entre Italia, España y Argentina (1950-2010)* (PublicaUEX Editorial, 2022).

Fabio Fatichenti es profesor de Geografía en los grados de Letras y Ciencias de la Educación Primaria en la Universidad de Perugia. Su actividad investigadora ha dado lugar a más de un centenar de publicaciones (monografías y artículos publicados en revistas y en actas de congresos nacionales e internacionales), relacionadas en particular con temas y problemas del paisaje, el medio ambiente y el territorio, con el estudio y la valorización del patrimonio cultural, así como con la didáctica de la geografía y el análisis de las fuentes geohistóricas.

Diana Peppoloni enseña Didáctica de las Lenguas Modernas y Teoría y Técnica de la Traducción en la Universidad de Perugia. Sus principales intereses de investigación incluyen el uso de corpus y tecnologías digitales en la enseñanza de L2/LS, la identificación y el análisis de las características lingüísticas de la comunicación académica oral y el desarrollo de vías de reflexión metalingüística para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre sus publicaciones figuran las monografías *Glottodidattica e metalinguaggio* (Guerra Edizioni) y *Per una didattica digitale delle lingue* (Mondadori Editore).

Dirección de los autores: marco.paone@unipg.it; fabio.fatichenti@unipg.it; diana.peppoloni@unipg.it

Referencias bibliográficas

- Agulló Pascual J.B. *et al.* 2000, *San Francisco de Asís en la obra de José Benlliure*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Alejos Morán A. 1995, *Iconografía de Clara de Asís: Interpretación y fuentes en el arte de José Benlliure*, en "Saitabi: Revista de la Facultat de Geografia i Història" 45, pp. 37-52.
- Arqués R. 2002, *Josep Pla: Itàlia com a mirall*, en "Quaderns d'Italìa" 7, pp. 187-206.
- Astengo G. 1958, *Il Piano Regolatore Generale di Assisi*, en "Urbanistica", 24-25, pp.10-132.
- Barchiesi M.A. 2020, *La felicidad de los museos: Julio Cortázar, alguien que anduvo por Italia*, CLEUP, Padova.
- Bataller Català A. 2023, *Experiencias didácticas en rutas literarias: patrimonio, turismo literario y nuevas tecnologías*, en "Contextos Educativos. Revista De Educación" 32, pp. 231-249.
- Blasco Ibáñez V. 1923, *En el país del arte (Tres meses en Italia)*, Prometeo, Valencia.
- Blasco Ibáñez V. 1930, *Tre mesi in Italia. Nel paese dell'arte*; trad. Mori A. y Beccari G., Milano, Bietti.
- Bonet Solves V.E. 2001, *L'Italia e l'opera di José Benlliure (1855-1937)*, en "Ricerche di storia dell'arte" 73, pp. 65-80.
- Brilli A. 1987, *Il viaggio in Italia*, BPM, Milano.
- Brilli A. 1988, *Il "petit tour". Itinerari minori del viaggio in Italia*, BPM, Milano.
- Brilli A. 2018, *Gli ultimi viaggiatori nell'Italia del Novecento*, Il Mulino, Bologna.
- Brumfit Christopher J. y Carter Ronald A. (eds.) 1986, *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Bruyèl-Olmedo A. y Juan-Garau M. 2015, *Minority languages in the linguistic landscape of tourism: the case of Catalan in Mallorca*, en "Journal of Multilingual and Multicultural Development" 36, pp. 598-619.
- Bryce Echenique A. 2001, *La vida exagerada de Martín Romaña* [1981], Anagrama, Barcelona.
- Buzard J. 1993, *The Beaten Track. European Tourism, Literature, and the Ways to Culture, 1800-1918*, Oxford University Press, Oxford.
- Byram M. 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M., Nichols A. y Stevens D. 2001, *Developing Intercultural Competence in Practice*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Cid A. 2018, *Follas perennes a contraluz, ocre e arcs, Manuel Vilanova (Alocasia)*, en "Tempos novos: revista mensual de informació para o debate" 263, p. 90.
- Cirillo Sirri T. 2009, *Alfredo Bryce Echenique, un americano a Parigi (e a Perugia)*, en Guagliano E. (ed.), *Incontri e 'Disincontri' tra Europa e America. Salerno, 14-15 maggio 2008*, Dipartimento Studi Linguistici e Letterari, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Salerno, Centro Studi Americanistici Circolo Amerindiano, pp. 105-108.
- Colinas A. 2005, *Sepulcros en Tarquinia* [1975], Visor, Madrid.
- Colinas A. 2009, *Antonio Colinas: El tiempo que no pasa*, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Colinas A. 2011, *Obra poética completa*. Siruela, Madrid.
- Collie J. y Slater S. 1990, *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, CUP, Cambridge.
- Corna Pellegrini G. 1998, *Il mosaico del mondo. Esperimento di geografia culturale*, Roma, Carocci.
- Cortázar J. 2012, *Cartas 1937-1954*; Bernárdez A. y Garriga C.Á. (eds.), Alfaguara, Madrid.
- Davies A. 2004, *The native speaker in applied linguistics*, en Davies A. y Elder C. (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 431-450.
- De Seta C. 1982, *L'Italia nello specchio del "Grand Tour"*, en De Seta C. (ed.) *Storia d'Italia, Atlante, V, Il Paesaggio*, Einaudi, Torino, pp. 125-263.
- De Seta C. 1992, *L'Italia del Grand Tour da Montaigne a Goethe*, Napoli, Electa.
- De Seta C. 1999, *Vedutisti e viaggiatori in Italia tra Settecento e Ottocento*, Torino, Bollati Boringhieri.
- De Vecchi Ranieri M. 1986, *Viaggiatori stranieri in Umbria 1500-1915*, Perugia, Volumnia.
- De Vecchis G. 2006, *Insegnare Geografia*, Torino, UTET.
- Desplanques H. 2006, *Campagne ombre*; Melelli A. (ed.), Perugia, Quattroemme.
- Di Girolamo M. 2010, *"En el país del arte" di Vicente Blasco Ibáñez ripensamenti dell'editore. Note per un'analisi linguistica delle varianti tra le edizioni del 1896, del 1923 e del 1949*, en Mazzei F. y Carioti P. (eds.), *Oriente, Occidente e dintorni. Scritti in onore di Adolfo Tamburello*, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, Napoli, pp. 941-952.
- Faticenti F. 2007, *Fonti letterarie e iconografiche per la individuazione di "coni visuali" nella provincia di Terni*, en Persi Peris (ed.), *Recondita armonia. Il paesaggio tra progetto e governo del territorio*, Atti

- III Convegno Internazionale Beni Culturali (Urbino, 5-7 ottobre 2006), Grapho5, Fano, pp. 675-685.
- Federici E. 2009, *Introduzione*, en Brillì A. y Federici E. (eds.), *Il viaggio e i viaggiatori in età moderna. Gli inglesi in Italia e le avventure dei viaggiatori italiani*, Pendragon, Bologna, pp. 13-24.
- Ferreira C. 2022, *Los mundos de Alfredo Bryce Echenique*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante.
- García Collado M.A. 2014, *La literatura de viajes para la enseñanza del español: Libros de viajes y didáctica del español lengua extranjera*, Editorial Académica Española, Saarbrücken.
- Gillespie P. y Lerner N. 2008, *The Longman Guide to Peer Tutoring*, Pearson Longman, New York.
- Gold J.R. 1990, *Introduzione alla Geografia del Comportamento*, Franco Angeli, Milano.
- Gonzalez V. y Miller M. 2020, *Reading, writing with English learners*, Seidlitz.
- Grossi G. 1995, “*En el país del arte*” di Blasco Ibáñez: *Note per un’analisi delle varianti tra l’edizione del 1896 e quella del 1923*, en Albònico A. (ed.), *Scrittura e riscrittura. Traduzioni, refundiciones, parodie e plagi*, Bulzoni Editore, Roma, pp. 61-70.
- Humboldt A.v. 1814-1834, *Voyage aux régions équinoxiales du Nouveau continent*, Paris.
- Instituto Cervantes 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Jackson Ruth M. y Di Pietro R. 1991, *American Voices: An Integrated Skill Reader*, Heinle & Heinle, Boston.
- Ladrón de Guevara P.L. 2019, *Scrittori spagnoli nelle terre dell’Umbria*, en Castellano F., Gambacorti I., Macera I. y Tellini G. (eds.), *Le forme del comico: Atti delle sessioni parallele del XXI Congresso dell’ADI (Associazione degli Italianisti)*, Firenze, 6-9 settembre 2017, Società Editrice Fiorentina, pp. 336-345.
- Lazar G. 1993, *Literature and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lonardi S. 2022, *Minority languages and tourism: a literature review*, en “*Journal of Heritage Tourism*” 17 [3], pp. 342-356.
- Luxán Hernández L.d. 2020, *Literatura de viajes y turismo académico. Diseño de tres actividades de aprendizaje*, en Calvo Hernández P., Hernández Suárez V.M. y Suárez Robaina J.R. (eds.), *La investigación acompañando a la vida. Estudios en Homenaje a Emigdia Repetto Jiménez*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 161-177.
- Massey D. y Pat J. (eds.) 2001, *Luoghi, culture e globalizzazione*, UTET, Torino.
- Melelli A., Faticenti F. y Romito D. 2003, *Il paesaggio e le vedute del territorio della Provincia di Perugia nella letteratura, nella manualistica di viaggio, nelle guide*, en Provincia di Perugia, *Il ‘belvedere’ tra memoria e attualità. Per una tutela attiva dell’immagine dell’Umbria*, Grafica Salvi, Perugia, pp. 15-23 y 53-180.
- Núñez Sabaris X. 2018, *Geografías literarias: un itinerario (inter)cultural por Galicia. Literatura por tareas para alumnos de ELE B2*, Universidad de Santiago de Compostela Editora, Santiago de Compostela.
- Ogno L. 2015, *La visione “corretta”, L’immagine dell’Italia di Vicente Blasco Ibáñez, tra traduzione e censura*, en Kanceff E. (ed.), *Atti del Congresso internazionale e interdisciplinare, 2-5 ottobre 2013* (Vol. II), Edizioni del CIRVI, Moncalieri, pp.1401-1410.
- Papotti D. 1996, *Geografie della scrittura. Paesaggi letterari del medio Po*, Pavia, La Goliardica Pavese.
- Piastra S. 2021, *Viaggio, letteratura odepórica, approccio interculturale*, en “*Ambiente Società Territorio*” 66 [4], pp. 7-15.
- Pla J. 2014, *Cartes d’Itàlia [1955]*, Destino, Barcelona.
- Ramos I. 2021a, *Lixeiro*, Xerais.
- Ramos I. 2021b, *Ligero*, La Bella Varsovia / Poesía, Madrid.
- Rodrigo Segura F. y Ibarra Rius N. 2023, *Didáctica del patrimonio literario a través de secuencias didácticas: cartografías y multimodalidad a través de la obra de María Ibars*, en “*Contextos Educativos. Revista De Educación*” 32, pp. 209-230.
- Ruskin J. 2018, *Viaggi in Italia 1840-1845*; Brillì A. (ed.), Passigli, Firenze.
- Salido López P.V. 2013, *Usos didácticos de la literatura de viajes. El conocimiento del patrimonio y de la evolución de las ideas estéticas con los grabados de Gustave Doré y el Voyage en Espagne de Charles Davillier como recurso*, en “*Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*” 2, pp. 42-60.
- Sánchez Rosillo E. 2018, *Las cosas como fueron (Poesía completa, 1974-2017)*, Tusquets Editores, Barcelona.
- Smalzer W. y Lim P. 1994, *Across Culture*, Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- Sorbini A. 1997, *La Via Flaminia. Otricoli Narni Terni Spoleto Foligno nei racconti dei viaggiatori stranieri del Settecento*, Editoriale Umbra, Foligno.
- Sorbini A. 1999, *Assisi nei libri di viaggio del Sette-Ottocento*, Editoriale Umbra, Foligno.

- Stoodt B.D. y Amspaugh L.B. 1996, *Hunt Jane, Children's literature: Discovery for a lifetime*, Gorsuch Scarisbrick Publisher, Arizona.
- Thoreau H.D. 2016, *Walden, ovvero vita nei boschi*; Sanavio P. (ed.), BUR, Milano.
- Tort Donada J. y Català Marticella R. 2021, *Josep Pla y su modelo de 'relato de viaje' en Cartes d'Itàlia (1955). Una mirada creativa, desde el paisaje y la literatura, sobre el territorio local*, en Marengo M. y Bernardini E. (eds.), *I territori locali: Fra valorizzazione endogena e fruizione turistica sostenibile*, Genova University Press, Genova, pp. 22-33.
- Tuan Y.-F. 1974, *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes, and values*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Tuan Y.-F. 1979, *Space and place: the perspective of experience*, Arnold, London.
- Vázquez I. y Araújo N. 2018, *Revisión del turismo literario y su estado en la actualidad*, en "Cuadernos Geográficos" 57 [1], pp. 305-329.