

Las geografías literarias y la didáctica de la lengua y la literatura. Revisión de alcance PRISMA-ScR para España e Hispanoamérica

Literary Geographies and the Didactics of Language and Literature: A PRISMA-ScR Scoping Review for Spain and Hispanoamerica

René Camilo García-Rivera

Universidad Rey Juan Carlos

rc.garcia.2024@alumnos.urjc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0238-1711>

Lis García-Arango

Universidad de La Laguna

lgarcara@ull.edu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6305-4530>

DOI: 10.17398/1988-8430.44.39

Fecha de recepción: 03/01/2026
Fecha de aceptación: 29/05/2026



OPEN  ACCESS

García-Rivera, R. C. y García-Arango, L. (2026). Las geografías literarias y la didáctica de la lengua y la literatura. Revisión de alcance PRISMA-ScR para España e Hispanoamérica. *Tejuelo*, 44, 39-74.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.39>

Resumen: El artículo reporta una revisión de alcance PRISMA-ScR sobre el uso didáctico de las geografías literarias en asignaturas de Lengua y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato en España e Hispanoamérica. El estudio sigue el protocolo de la extensión PRISMA para revisiones de alcance (Tricco et al., 2018) con el objetivo de mapear la producción académica publicada entre 2015 y 2025 en cinco bases de datos especializadas. Tras el proceso de cribado, se analizan 45 publicaciones mediante un proceso de extracción de datos estructurado. Las preguntas de investigación abordan el alcance, las tendencias teórico-metodológicas, los enfoques didácticos y las lagunas identificadas en la literatura. Los resultados muestran una presencia consolidada de las geografías literarias como recurso metodológico —especialmente a través de las rutas literarias—, con una marcada concentración territorial en España y representación limitada de Hispanoamérica. La revisión identifica carencias en la evaluación cuantitativa del impacto y en la diversificación geográfica de la investigación, y señala líneas prioritarias para estudios futuros.

Palabras clave: geografías literarias; educación literaria; educación secundaria; aprendizaje experiencial; revisión de alcance.

Abstract: This article reports a PRISMA-ScR scoping review on the didactic use of literary geographies in Language and Literature subjects in Secondary and High School education in Spain and Latin America. Following the PRISMA extension protocol for scoping reviews (Tricco et al., 2018), the study aims to map the academic production published between 2015 and 2025 across five specialized databases. After the screening process, 45 publications were analyzed through a structured data extraction process. The research questions address the scope, theoretical-methodological trends, didactic approaches, and gaps identified in the literature. The results show a consolidated presence of literary geographies as a methodological resource—particularly through literary routes—with a marked territorial concentration in Spain and limited representation of Latin America. The review identifies deficiencies in the quantitative assessment of impact and in the geographical diversification of research, while pointing out priority lines for future studies.

Keywords: literary geographies; literature education; secondary education; experiential learning; scoping review.

I

ntroducción

La didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura —como la del resto de las materias educativas— ha experimentado cambios radicales en los últimos tiempos. La irrupción de las metodologías activas ha impulsado el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante múltiples estrategias innovadoras, entre ellas, las que pueden agruparse en torno a las geografías literarias.

El concepto de geografías literarias, inscrito en el llamado giro espacial, aparece desde finales de la década de 1990 con autores como Bertrand Westphal, Michel Collot y Robert Tally. El término puede considerarse una categoría «paraguas» que engloba distintas corrientes emparentadas entre sí, como la geocrítica, las geopoéticas y las rutas literarias. De diferentes formas, estas prácticas llegan al aula de lengua y literatura con el fin de potenciar la motivación y el fomento lector.

El término en cuestión se utiliza para referirse a diversas corrientes teóricas que comparten el interés por las relaciones entre literatura y espacio. Entre las principales destaca la geocrítica, formulada por Bertrand Westphal en textos como *Réal, fiction, espace*, *Le monde plausible. Espace, lieu, carte* y *La cage des méridiens* (2007,

2011 y 2016). Aquí, el autor francés estudia las interacciones entre espacios reales y ficticios y la manera en que la literatura representa, transforma y humaniza el espacio. Inscrita en el giro espacial, esta tendencia defiende un enfoque interdisciplinario y multifocal que concibe el espacio como una construcción dinámica y cultural.

En diálogo con las propuestas de Westphal se sitúa la obra de Michel Collot (2011), quien indaga en la geopoética como un mecanismo de influencia del espacio sobre las formas, géneros y procesos de creación literaria. Desde una perspectiva fenomenológica, Collot entiende el paisaje como resultado de la interacción entre el ser humano y el territorio, pues plantea que el espacio no solo inspira temas, sino que genera innovaciones formales, especialmente visibles en la literatura contemporánea y postmoderna.

Por último, la tercera corriente más relevante puede considerarse la cartografía literaria, aproximación desarrollada por Robert T. Tally Jr. (2015 y 2017) y quien concibe la literatura como una forma de mapeo. Para este autor, los textos literarios funcionan como mapas que median entre el sujeto y el espacio, combinando dimensiones reales, simbólicas y metafóricas. Esta visión otorga a la escritura un valor ontológico, al entenderla como una respuesta humana a la desorientación y la necesidad de situarse en el mundo.

Aunque la investigación sobre este tema en cuanto recurso didáctico ha experimentado un crecimiento sostenido desde 2015 —especialmente en el contexto hispanohablante—, la producción existente presenta una notable heterogeneidad temática y teórico-metodológica (Tally, 2022) que dificulta una visión de conjunto. El campo transita desde las geografías literarias estructuralistas-morettianas hacia enfoques posmodernos adscritos a las Geohumanidades (Richardson et al., 2011), que tienden a ser posestructuralistas (Piatti, 2009) y digitales (Bodenhamer et al., 2010). Este tránsito genera una producción dispersa y heterogénea para la que resultan especialmente pertinentes las revisiones de alcance.

El presente artículo indaga en el uso didáctico de las geografías literarias en la enseñanza formal. Para ello, se propone el objetivo de reportar una panorámica sobre el uso de las geografías literarias en la enseñanza de la lengua y la literatura en el ámbito hispano, a partir de la producción académica publicada a tal efecto durante los últimos 11 años.

Las revisiones de alcance, una metodología originalmente pensada por Arksey y O'Malley (2005), tiene el objetivo principal de identificar la producción científica disponible sobre un tema concreto, así como sintetizar sus principales tendencias, detectar lagunas y proponer proyecciones de mejora. Posteriormente, el Joanna Briggs Institute consolidó este marco mediante la propuesta de lineamientos estrictos para el diseño, ejecución y reporte final de las revisiones (Peters et al., 2020).

Este trabajo, por su parte, se adhiere a las directrices enunciadas en la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), procedimiento legitimado por numerosas investigaciones en los últimos años. Como ventaja del protocolo se señala la transparencia y replicabilidad, así como sus aportes para sistematizar el mapeo bibliográfico y la delimitación de un campo de estudio (Tricco et al., 2018). En este caso, responder cómo la enseñanza de lengua y literatura se ha valido de las geografías literarias como recurso didáctico en España e Hispanoamérica.

La revisión aborda un tema de interés relacionado con la renovación educativa y la evaluación y sistematización de experiencias prácticas con metodologías activas en la enseñanza. Además, tendría el valor de ser la primera revisión de alcance realizada sobre el uso didáctico de las geografías literarias en el ámbito hispano. Finalmente, la investigación se alinea con las demandas actuales del sistema educativo; entre ellas, respalda las políticas que abogan por la interdisciplinariedad en el aprendizaje, el enfoque experiencial y el uso de recursos digitales y tecnológicos en la enseñanza.

1. Objetivos y preguntas de investigación

Esta revisión se propone el objetivo general de reportar una panorámica sobre el uso de las geografías literarias en las aulas de Lengua y Literatura en el ámbito hispano, a partir de la producción académica publicada a tal efecto entre 2015 y 2025. Además, el trabajo plantea como objetivos específicos los siguientes: 1) recopilar en un listado la bibliografía revisada, 2) describir los principales rasgos formales y de contenido de la muestra, 3) sintetizar las ideas y factores comunes de la bibliografía y 4) interpretar la bibliografía, reconociendo sesgos, carencias y posibilidades para la mejora en la investigación y la aplicación de las geografías literarias en el contexto estudiado.

Con el propósito de operativizar cada uno de estos objetivos, se plantean sendas preguntas de investigación que pueden resumirse en los siguientes términos:

- PI 1: ¿Cuál es el alcance —extensión, distribución geográfica y temporal, impacto y características formales— de la producción académica sobre el uso didáctico de las geografías literarias en España e Hispanoamérica publicada entre 2015 y 2025?
- PI 2: ¿Qué enfoques funcionales según los objetivos, temas y contenidos presenta la producción académica revisada?
- PI 3: ¿Qué corrientes teóricas de las geografías literarias predominan en la producción científica estudiada?
- PI 4: ¿Qué rasgos didáctico-metodológicos poseen las propuestas didácticas sobre geografías literarias?

2. Método de la revisión

2.1 Protocolo

La revisión adoptó los estándares del protocolo de revisión de alcance PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018) (disponible en <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30178033/>) y fue revisado por los dos

investigadores del equipo. El protocolo específico del trabajo aún no está públicamente disponible, pero si se desea acceder a él, puede solicitarse por correo electrónico a las direcciones declaradas por los autores del artículo.

2. 2 Criterios de elegibilidad

Para incluir o excluir los registros hallados, se consideró una serie de criterios como el enfoque didáctico del texto, el tipo de publicación, el ámbito geográfico, la accesibilidad, el idioma, el nivel educativo y la fecha de publicación. Para más detalle, revisar a continuación la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de elegibilidad

Dimensión	Inclusión	Exclusión
Tipo de publicación	Artículos en revistas revisadas por pares, actas de congreso, capítulos de libro, informes de investigación de instituciones educativas o científicas	Artículos divulgativos, notas de prensa, reseñas
Enfoque del estudio	Revisiones teóricas sobre geografías literarias en el ámbito educativo; propuestas didácticas; evaluaciones de impacto	Estudios exclusivamente literarios sin dimensión pedagógica; trabajos sin enfoque educativo
Accesibilidad	Texto de libre acceso completo en la base de datos	Texto no disponible completa o parcialmente
Ámbito geográfico y cultural	España e Hispanoamérica; estudios internacionales aplicados a la enseñanza del español	Investigaciones fuera del contexto hispano sin aplicación al español
Nivel educativo	ESO, Bachillerato, Educación Primaria, Educación Superior, ELE y enseñanzas profesionales	Educación no formal
Fecha de publicación	2015–2025	Anterior a 2015
Idioma	Español, inglés y lenguas cooficiales de España	Otras lenguas sin traducción disponible

Nota: la tabla expone los criterios para la revisión de alcance. Fuente: Elaboración propia

2. 3 Fuentes de información

En las revisiones de alcance, una decisión crítica radica en la selección de las fuentes de información. Para el presente estudio, se consideró pertinente seleccionar a Web of Science (WoS), Scopus, Dialnet, Redalyc y Redined. La elección de Web of Science (WoS) y Scopus se explica por el alto factor de impacto de sus revistas indexadas, así como los rigurosos procesos de selección por pares de estas publicaciones; gracias a su prestigio, son consideradas en el mundo como las bases de datos de referencia para la investigación científica. Por su parte, en Dialnet y Redalyc se encuentra una notable variedad de publicaciones académicas en español, pues ambas están especializadas en el ámbito ibérico e iberoamericano. Dialnet, por ejemplo, permite el acceso a revistas científicas, tesis doctorales y libros relevantes del área de estudio. Por otro lado, Redalyc cuenta con más de 800 mil artículos, de 1730 revistas provenientes de 36 países (entre ellos, la mayoría de habla hispana e inglés). La selección de ambas bases de datos dotó de mayor fiabilidad la revisión de alcance, pues a pesar de cierta redundancia se aumentó el rango de búsqueda.

Finalmente, se decidió integrar Redined —una plataforma auspiciada por el Ministerio de Educación de España junto con las comunidades autónomas— porque se especializa en la recopilación y difusión de la producción científica en el campo de la educación. A diferencia de otras bases más centradas en la publicación periódica (como Scopus o WoS), Redined permite acceder a literatura que no siempre es publicada en revistas indexadas, pero que tiene un gran valor metodológico, contextual y práctico.

En esta revisión no se realizó búsqueda en literatura gris ni contacto con autores para identificar fuentes adicionales, lo cual, si bien es coherente con el criterio de accesibilidad previamente enunciado, constituye una limitación en el diseño del trabajo.

2. 4. Estrategia de búsqueda

Para trazar la estrategia de búsqueda se realizó una revisión previa sobre las discusiones teóricas en torno a las geografías literarias. En estas lecturas se comprobó el uso de vocablos variados para referirse a los mismos conceptos (por ejemplo, geografía literaria/s, atlas literario, mapa literario, etc.) y la frecuente omisión del término didáctica en los títulos. Para sortear esta dispersión terminológica, se eligieron descriptores más amplios como “*geografía* literaria**”, “*ruta literaria*”, “*mapa literario*”, *geocrítica* y *geopoética*. Para contextualizar la búsqueda en el campo de interés de la revisión, se definieron también palabras clave como *didáctica**, *educación* y *aprendizaje*. La estrategia incluyó los términos booleanos AND y OR para identificar aquellas referencias donde se intersecan el objeto de estudio (las geografías literarias) y el ámbito de interés (la educación). En este sentido, el código de búsqueda insertado en el buscador de las cinco bases de datos quedó conformado así: (“geografía* literaria*” OR “ruta* literaria*” OR “mapa literario” OR geocrítica OR geopoética*) AND (didáctica OR aprendizaje OR educación).

En cuanto al proceso de búsqueda, cada investigador lo realizó por separado según los criterios aquí expuestos, siendo la última búsqueda en septiembre de 2025. El cotejo de los resultados no arrojó ninguna diferencia para dirimir.

En relación con los idiomas, es pertinente aclarar que en WoS, Scopus y Redalyc se filtró según el criterio de las lenguas aceptadas para la revisión (inglés, castellano y lenguas cooficiales). En el caso de Dialnet y Redined, que no poseen esta capacidad técnica, el control se realizó manualmente durante el cribado.

Para la revisión en Scopus, se filtró la búsqueda por las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Multidisciplinar.

2. 5. Procedimiento para el cribado de las publicaciones

Para cribar los resultados de la búsqueda y definir las referencias incluidas en la revisión se desarrolló un procedimiento en tres fases. Primero, buscar en cada una de las cinco plataformas académicas con el código de búsqueda previamente definido; a continuación, eliminar las publicaciones duplicadas. En un segundo momento, cribar los títulos, palabras clave y resúmenes de acuerdo a los criterios de elegibilidad expuestos en la Tabla 1 del presente informe. El tercer y último paso consistió en la lectura y evaluación de cada texto completo. En este paso, los motivos de exclusión se registraron sistemáticamente en el diagrama de flujo exigido por el protocolo Prisma-ScR (Anexo 1).

En cuanto a la forma de proceder, los dos autores realizaron los tres pasos de manera independiente, y cada uno revisó un total de 274 registros. Los casos de desacuerdo se resolvieron por consenso.

2. 6. Procedimiento para el cribado de las publicaciones

El análisis de la muestra se realizó mediante una tabla de extracción de datos predefinida (Anexo 2), que fue desarrollada por los autores desde la planificación del estudio. El diseño de este instrumento (tanto las variables como sus indicadores) respondió a dos cuestiones fundamentales: por una parte, estar alineados con los objetivos y preguntas de investigación; por la otra, sintetizar la revisión bibliográfica previa sobre las principales corrientes teóricas de las geografías literarias que se mencionan en la introducción del artículo.

El procedimiento de análisis se desarrolló de manera simultánea e independiente por cada autor. Tras el cotejo según las pautas de la mencionada tabla de extracción, se registraron los datos bibliométricos y las clasificaciones según las variables interpretativas (ver Anexo 2 y epígrafe 2.8) de manera individual. Una vez concluida la revisión, se contrastaron los resultados y los puntos de desacuerdo se resolvieron en una discusión.

En cuanto a pruebas de calibración, se reconoce como una limitación del trabajo no haberlas realizado, a pesar de que la revisión de los 45 textos se desarrolló sin inconvenientes.

2. 7. Variables de extracción de datos

Las variables para extraer los datos se agruparon en dos tipos: 1) las características formales y bibliométricas, 2) aspectos de contenido que implican variables interpretativas. En el caso del primer grupo, se consideraron aspectos como el título, nombre de la publicación, lugar de la editorial, tipo de publicación (artículos, actas de congreso, capítulos de libro, informes de investigación), cuartil de la publicación (en el caso de que corresponda), año, autores, institución de afiliación de los autores, lugar de la institución de afiliación de los autores, idioma, cantidad de autores, fuente de la recuperación y cantidad de citas. Para este último ítem se utilizaron los datos de Google Scholar, plataforma que, si bien tiene mayor cobertura y ofrece estadísticas centralizadas, tiende a sobreestimar el número de referencias al incluir fuentes no revisadas por pares, lo cual constituye una limitación del estudio.

En el caso del segundo grupo, los aspectos de contenido que implican cuestiones interpretativas (Anexo 2), se definieron las siguientes variables: agrupamiento temático (estudio teórico general, propuesta didáctica, evaluación de impacto o resultados), corriente de geografías literarias abordada (geocrítica, geopoética, cartografía literaria, mixto), género literario de la propuesta (narrativa o lírica), metodología pedagógica de la propuesta, nivel educativo de la propuesta, e instrumentos de evaluación de los proyectos (cuantitativos, cualitativos o mixtos).

2. 8. Métodos de síntesis de los resultados

Los datos extraídos se sintetizaron mediante dos procedimientos complementarios. Por una parte, la información bibliométrica y las características formales de las publicaciones, las cuales responden a la PI1 y se exponen mediante estadísticas descriptivas (frecuencias,

porcentajes, distribución temporal) representadas en tablas y gráficos. Por otra parte, los aspectos de contenido (que responden a las PI 2, 3 y 4) se sintetizan mediante un análisis categorial narrativo que agrupa los textos según las variables interpretativas definidas en la tabla de extracción de datos (Anexo 2). Para una mejor comprensión, la síntesis de los resultados de las variables interpretativas (epígrafe 3.2) abordará sucesivamente cada una de las preguntas de investigación.

3. Resultados

3. 1. Selección de publicaciones

La búsqueda en las cinco bases de datos arrojó 274 registros. Scopus fue la plataforma con más resultados (120), seguida de Redalyc (64), Dialnet (61), Redined (28) y WoS (1). En la primera revisión se identificaron 26 duplicados, por lo que 248 pasaron a la fase de cribado. De estos, 19 resultaron inaccesibles (principalmente capítulos de libro sin versión digital), lo que redujo a 229 los textos evaluados para elegibilidad. Tras aplicar los criterios de elegibilidad, 184 registros fueron excluidos. El principal motivo de exclusión (166 casos) fue la ausencia de dimensión didáctica en el enfoque de los trabajos; la mayoría correspondían a estudios estrictamente literarios. Otros motivos fueron: idioma no incluido (3 artículos en portugués), tipo de publicación no elegible (15 referencias: 11 reseñas, 3 artículos de divulgación, 1 noticia). En resumen, el total de textos incluidos para la revisión de alcance es de 45 registros, los cuales se pueden consultar en el Anexo 3. Finalmente, el diagrama de flujo exigido por la declaración PRISMA-ScR se presenta en el Anexo 1.

3. 2. Rasgos formales y bibliométricos de la muestra. Síntesis para PI 1

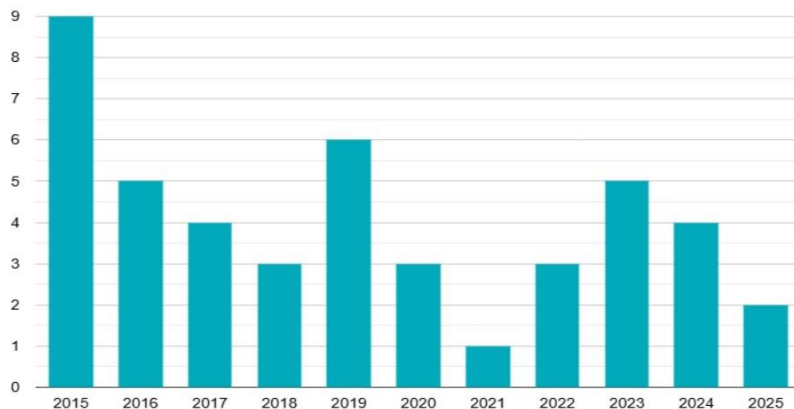
Para la elaboración de este apartado, que responde a la PI1 (ver epígrafe 1.1 del presente artículo), se analizaron los 45 textos incluidos en la revisión.

En cuanto a la distribución cronológica (Gráfico 1), 2015 aparece como el año más fructífero (9 registros); por el contrario, 2021 resultó el más deprimido (1). Aunque desde entonces se aprecia una

recuperación, la producción pospandemia (media de 4 referencias anuales en 2022–2024) no iguala el ritmo prepandemia (media de 5,4 entre 2015–2019). La búsqueda se realizó en septiembre de 2025, lo que implica un posible desfase al momento de publicación.

Gráfico 1

Registros por año



Nota: el gráfico expone la cantidad de registros por año en el período 2015-2025.
Fuente: Elaboración propia

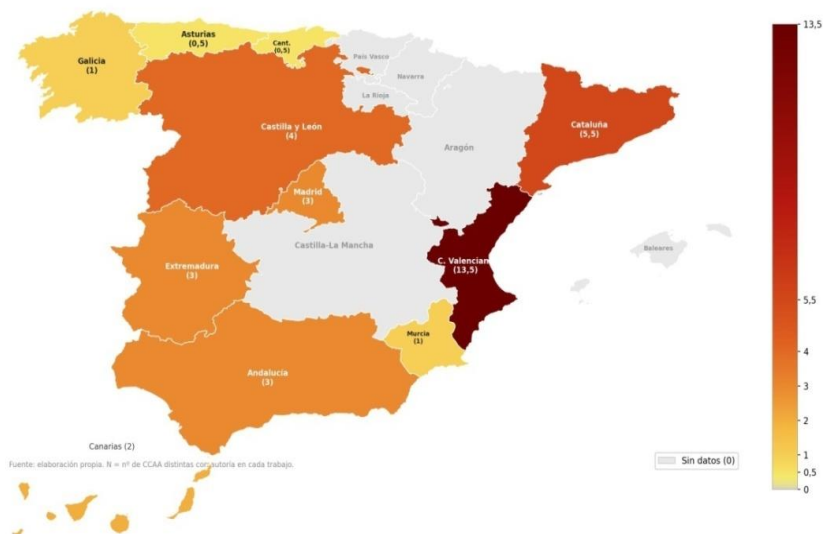
Respecto a la tipología textual, predominan los artículos académicos (34, un 76 % del corpus), seguidos de capítulos de libro (6) e informes de investigación (5). Cabe señalar que, en el proceso de recuperación, se excluyeron 14 capítulos de libro por falta de accesibilidad, lo que potencialmente habría cambiado la composición de la muestra.

En cuanto a la distribución por idiomas, la mayoría de los textos utilizan el castellano (33, un 73 %), seguidos del catalán (11) y el gallego (1). El análisis proporcional —cruzando el número de publicaciones con el número de hablantes estimado (Instituto Cervantes, 2024; Institut d'Estadística de Catalunya, 2023)¹— revela una producción per cápita veinte veces superior en catalán respecto al castellano.

¹ Según estas fuentes, existe en el mundo alrededor de 10 millones de catalanoparlantes frente a los 450 millones del español.

Ilustración 1

Afiliación geográfica de los autores



Nota: La ilustración representa la distribución geográfica de los autores españoles según las Comunidades Autónomas. Fuente: Elaboración propia. Herramienta: Claude AI

Esta desproporción lingüística se encuentra correlacionada con la distribución geográfica de los autores. Para considerar esta localización, se tiene en cuenta el lugar de la institución de afiliación declarada en el texto. A nivel de país, España aporta 37 publicaciones (82 % de la muestra); Colombia, 3; y con una publicación cada una: Argentina, Costa Rica, Paraguay, Portugal y Suiza. Sin embargo, si se mira con más detenimiento al interior de España (Ilustración 1), la distribución por Comunidades Autónomas quedaría de la siguiente manera: Comunidad Valenciana (13,5 registros) y Cataluña (5,5), lo que resulta consistente con la distribución idiomática. Les siguen Castilla y León (4), Extremadura (3), Andalucía (3), Madrid (3), Islas Canarias (2), Murcia (1), Galicia (1), Asturias (0,5) y Cantabria (0,5)².

² Los registros fragmentados se debe a que en textos con más de un autor de diferentes comunidades autónomas se ha realizado una distribución proporcional.

Desde el punto de vista editorial, los 45 registros se reparten entre 21 revistas, instituciones o editoriales. Las publicaciones con mayor representación son *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (4), *Ítaca. Revista de Filología* (3), el Repositorio Gredos de la Universidad de Salamanca (3), *Lenguaje y textos* (2), *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2) y *Ogigia. Revista electrónica de Estudios Hispánicos* (2).

El impacto de las publicaciones, calculado mediante las estadísticas de citación de *Google Scholar*, evidencia una distribución desigual entre unos pocos textos con alta repercusión y una mayoría que apenas genera referencias. Si bien en términos absolutos estas cifras deben tomarse con cautela —debido a, como se mencionó previamente, la cuestionable fiabilidad del buscador en este aspecto— sí esbozan un panorama bastante fidedigno en términos relativos, pues los 45 registros se encuentran incluidos en esta plataforma y estarían sujetos a la misma distorsión. Considerando estas aprehensiones, se encontró un total de 168 citas para el total de la muestra, lo que supone una media de 3,73 referencias por registro. Sin embargo, las 10 publicaciones agrupadas en los índices de mayor calidad (Q1 del *Scimago Journal Rank*), acaparan 82 citas, lo que supone un promedio de 8,2 por cada una.

En cuanto a la calidad de las publicaciones (Tabla 2), para lo cual solo se consideran los 34 artículos, se ha tomado como referencia el mencionado *Scimago Journal Rank*. Según este criterio, se aprecia una concentración en los dos extremos del espectro: mientras los cuartiles centrales quedan prácticamente vacíos, las publicaciones se concentran en Q1 (10) y en revistas que no están registradas en este índice (21).

Tabla 2

Distribución de artículos según cuartiles SJR

Cuartil SJR	Q1	Q2	Q3	Q4	No registrada
Cantidad	10	0	1	2	21

Nota: la tabla expone la distribución de los artículos de revista según el cuartil de la publicación en el *Scimago Journal Report*. Fuente: elaboración propia

Por último, en relación con la cantidad de autores, se identificaron 56 investigadores que firman al menos una publicación; entre los más prolíficos se halla Jerónimo Méndez Cabrera (Universitat de València, 4); Francesc Rodrigo Segura (Universitat de València, 3); Alexandre Bataller Català (Universitat de València, 3); Miguel Sánchez García (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2); y Àngels Gregori Parra (Universitat de València, 2). En relación con rasgos más generales, la media se sitúa en 1,44 autores por texto, con 28 registros firmados por una persona, 14 escritos a dúo y 3 publicados en trío.

3. 3. Síntesis de resultados y variables interpretativas

El procedimiento para responder las PI 2 y 3 (ver epígrafe 1.1) requirió un análisis cualitativo sobre el contenido de los 45 textos incluidos en la revisión. En el caso de la PI 4, por la propia naturaleza de la pregunta, solo se trabajó con las propuestas didácticas.

3. 3. 1. Síntesis de resultados para PI 2

Los enfoques funcionales de los textos se describen a través de la variable V01. Según los indicadores definidos para este ítem, el agrupamiento de los registros quedaría de la siguiente manera: 15 publicaciones tipo a (estudios teóricos), 17 tipo b (propuestas didácticas) y 13 tipo c (evaluación de impacto o resultados)³.

En el caso de los estudios teóricos, se identifica como elemento común el reconocimiento del espacio para la mediación literaria y educativa, así como la interdisciplinariedad como sustento para los

³ Para explorar en detalle la composición de cada grupo, visitar el Anexo 3 donde aparece la información pormenorizada de cada registro.

marcos y reflexiones conceptuales. Todos los registros enfatizan la importancia de vincular la literatura con lugares concretos y próximos al estudiante, lo cual facilita la generación de aprendizajes significativos. Las principales diferencias derivan —como se verá a continuación— de la adherencia a las distintas corrientes teóricas de las geografías literarias: mientras algunos registros focalizan la argumentación en la vivencia emocional y sensorial de los espacios, otros priorizan la multifocalidad o la estructura metodológica de la experiencia didáctica.

En este apartado destaca el artículo *Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos*, de Alberto E. Martos García (2025). En el texto, el autor realiza una revisión teórica y de estudios de caso significativos donde integra conceptos como itinerarios de lectura, constelaciones literarias y multimodalidad. Finalmente, ofrece criterios objetivos para el diseño de propuestas didácticas innovadoras, sugerencias de buenas prácticas y herramientas digitales como ATLAS TI y TV Tropes.

Igualmente relevantes resultan las aportaciones de Joan Marc Ramos Sabaté y Margarida Prats Ripoll (2019), quienes en *Procés de creació d'unprotocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de Didàctica de la Literatura* proponen un sistema específico para evaluar y validar las rutas literarias como herramienta didáctica metodológicamente sólida. La intención del trabajo consiste en dotar a los profesores para pasar “de la innovació docent a la recerca en la didàctica de la literatura” (p. 100). El texto argumenta la necesidad de superar el enfoque meramente práctico y anecdótico de estas experiencias; en cambio, abogan por construirlas a partir de un marco conceptual riguroso, capaz de integrar nociones formativas curriculares y extracurriculares. En concreto, el protocolo propone diferentes fases para construir las rutas: primero, diseñarlas acorde al nivel educativo; después, recoger las valoraciones de los participantes, lo cual se puede realizar mediante cuestionarios pre-post; por último, validar la actividad a través de pruebas piloto en contextos reales. Adicionalmente, junto a certificar la eficacia pedagógica evaluada en las fases 2 y 3, esboza una serie de criterios para el diseño apropiado de la ruta (fase 1). Entre ellos,

se encuentran la pertinencia del texto o autor seleccionado, que se considera a partir de su calidad y relevancia literaria; la adecuación territorial, donde se valora la relación entre el espacio recorrido y la obra literaria; y como tercer criterio, el enfoque en el aprendizaje significativo, que, aunque se perfila antes de implementar la actividad, se consolida *a posteriori* mediante la reflexión del alumnado sobre la experiencia.

Las propuestas didácticas (V01 b) constituyen el grupo más numeroso de la muestra, con 17 registros. Aunque en un próximo epígrafe se profundizará en sus características como parte de la respuesta a la PI 4, en este punto vale mencionar que su estudio revela una presencia constante y consistente en la última década como recurso educativo en el contexto hispanohablante.

En relación con los estudios de evaluación de impacto o resultados (V01 c), las 13 publicaciones coinciden en tres ejes transversales. Primero, delimitar el ámbito de la experiencia; a partir de este criterio, consideran si la propuesta se alinea con el contexto, pues las actividades y objetivos deben ajustarse al marco de implementación. En segundo lugar, las investigaciones definen el tipo de impacto evaluado; se abordan dimensiones generales (como la cognitiva, la actitudinal y la competencial) y/o temas específicos (como el aprendizaje de contenidos curriculares, la sensibilización social o la educación patrimonial). El tercer eje de convergencia atañe a los instrumentos de evaluación; cada artículo detalla las técnicas utilizadas para arribar a conclusiones (entre los más frecuentes se encuentran los cuestionarios, las entrevistas, las rúbricas y la observación directa).

En cuanto al tipo de investigación, la tendencia resulta incontestable: los 13 registros se adscriben a la metodología cualitativa; solo tres ejemplos —Torrents i Sunyol y Bataller Català (2023); Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2023) y Comas Barenys y Güell Devesa (2024)— aplican una herramienta cuantitativa, aunque en cada caso de manera subsidiaria. La argumentación en los otros textos se sustenta exclusivamente en técnicas interpretativo-reflexivas, lo que

calza con marcos teóricos que priorizan la relevancia de la dimensión experiencial de las geografías literarias.

Además de la falta generalizada de evidencia cuantitativa, la mayoría de los trabajos acotan la pesquisa a períodos breves y casos puntuales, lo cual reduce la fiabilidad para evaluar el impacto duradero y profundo de las propuestas didácticas. La excepción resulta el artículo *La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio* (Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2019), que sintetiza una experiencia de cuatro años y constituye el texto de mayor impacto en toda la muestra (27 citas).

Como elemento común, estas investigaciones reconocen la validez de las geografías literarias como recurso didáctico para el aprendizaje en las asignaturas de lengua y literatura. En especial, destacan la relación emocional y estética entre la literatura y el espacio como catalizador para reforzar la motivación intrínseca, la interiorización de contenidos curriculares y la construcción del aprendizaje significativo. El trabajo de José Leonardo Ruiz Méndez (2018) lo explicita en los siguientes términos: “la vivencia de una pedagogía que articule el pensamiento con los sentimientos y las emociones, es una oportunidad para estetizar el mundo de la vida cotidiana con lo cual se pueden encontrar respuestas a las problemáticas ambientales existentes” (p. 68).

En relación con los instrumentos de medición, se identifica el papel activo del estudiantado en la evaluación de las propuestas. La mayoría de los trabajos apelan a la autoevaluación mediante herramientas como diarios de campo —en Molina y Colombo (2021) y Merchancano-Benevides (2015)—, rúbricas revisadas por pares —en Casal de Arriba, Díaz-Faes González y Frieria Moreno (2019)— y discusiones mediante tertulias y/o grupos focales —en Mulet Cugat (2019).

A pesar de las notables coincidencias entre los textos del grupo, la muestra demuestra divisiones sobre un factor central: la replicabilidad de los resultados y la transferencia de los proyectos.

Mientras algunas investigaciones omiten (o, en su defecto, argumentan con vaguedad) la extrapolación de los resultados hacia contextos diferentes, otras promueven la proyección de la experiencia para otros contextos. En este último grupo sobresale el trabajo de Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2023), donde se propone un conjunto de acciones docentes para la formación del profesorado; el de Sánchez García (2020), que argumenta la viabilidad del modelo de Bilenio Publicaciones para el fomento lector en otras regiones insulares y periféricas; y también el de Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2019), que apunta recomendaciones para adaptar las rutas literarias de los clásicos en territorios distintos de la Comunidad Valenciana.

3. 3. 2. *Síntesis de resultados para PI 3*

El comportamiento de la variable V02 revela un panorama desequilibrado entre las distintas corrientes de las geografías literarias (Tabla 3). De los 45 registros de la revisión, 34 se adscriben a las cartografías literarias como marco de referencia principal. En gran medida, la desproporción responde a las numerosas publicaciones sobre rutas literarias, pues hasta 27 textos asumen este concepto como eje estructurador.

Tabla 3

Distribución de registros según corrientes teóricas

Variable V02	(a) geocrítica	(b) geopoética	(c) cartografía literaria
Cantidad	2	9	34

Nota: la tabla expone la distribución de los artículos según las corrientes teóricas de las Geografías Literarias. Fuente: elaboración propia

Junto al mencionado artículo de Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2019), destacan las tesis *Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos* (Barriga Galeano, 2017) y *Los programas de cooperación territorial y las políticas educativas de la democracia en España* (García Rodríguez, 2015). Estos trabajos demuestran la variedad y dispersión de líneas dentro de las cartografías literarias (ya de por sí una subcategoría de las geografías literarias), pues adoptan objetivos y enfoques teórico-metodológicos radicalmente distintos: mientras el primero evidencia un

carácter didáctico-instrumental más asociado a la literatura aplicada, el segundo propone una reconstrucción histórica que puede encuadrarse en los estudios culturales. De igual modo, los registros *Rutas literarias: (inter)espacio didáctico para leer, caminar y hablar el libro* (Sánchez García y Suárez-Robaina, 2025) y *Llegenda i paisatge com a elements de mediació literària. Encantades i pedagogia de l'imaginari* (Bataller Catalá, 2020) ejemplifican la variedad de los métodos investigativos, pues a la tradicional revisión bibliográfica incorporan la etnografía y la observación participante, respectivamente.

La segunda corriente de mayor prevalencia resultó la geopoética (V02 b), con nueve representantes. Entre ellos, se identifica una notable variedad interna, pues algunos ejemplos se asocian más a los postulados del *paysage-pensée* de Collot —(Méndez Cabrera, 2019) y (González Canalejo, 2015)—, mientras otros se aproximan a la ecología de Kenneth White (1994) —(Ruiz Méndez, 2018), (Muriel Valencia y Chacón Ramírez, 2021) y (Quiles Cabrera y Sánchez García, 2018)—. Con independencia de las fuentes conceptuales, estos textos se coinciden en la reflexión sobre el vínculo emocional y estético que existe entre el territorio y la literatura, la creación artística y el potencial de dicho nexo como recurso didáctico. Asimismo, los autores plantean recurrentemente la conexión sentimental entre la palabra y el espacio como catalizador para el aprendizaje significativo, pues argumentan que la experiencia poética del lugar no se reduce a la contemplación estética, sino que activa una relación sensible, ética y política con el espacio habitado.

Por último, la geocrítica (V02 a) constituye la corriente teórica de menor representación, pues solo dos publicaciones la asumen: *Literatura por tareas y gamificación: novela policiaca y geografías culturales* (Núñez Sabarís et al., 2019) y *Mujeres escritoras y experiencias interdisciplinarias y territoriales en educación literaria: el caso de Maria Ibars en Dénia* (Torrents i Sunyol y Bataller Catalá, 2023). En el primer estudio, mediante recursos como la creación de escenarios reales, se establece un contrapunteo entre el espacio geográfico de la ciudad de Vigo y sus representaciones ficcionales en la novela *La playa de los ahogados* (Domingo Vilar, 2009) y su

adaptación cinematográfica homónima (2015), con el objetivo de estimular la lectura, la imaginación y la escritura por parte del alumnado. En tanto, el segundo estudio adscribe a la geocrítica mediante la multifocalidad, pues pretende analizar los aportes de las obras de Maria Ibars (tanto narrativa como poética) a la configuración de la marca territorial de Dénia, municipio costero de Alicante.

Durante el cribado de la variable V02 se identificó un fenómeno que explica —al menos parcialmente— el bajo resultado de esta corriente teórica. Si bien algunos registros comienzan con la multifocalidad característica de la geocrítica, posteriormente derivan hacia el planteamiento de rutas literarias, proyecto que define los objetivos y la estructura de los trabajos. Así ocurre, por ejemplo, en los artículos de Sánchez García (2020) y Selfa Sastre (2023). En ambos casos, los autores parten de las reconstrucciones literarias en diversas obras sobre territorios de Gran Canaria y León, respectivamente; pero en vez de proseguir el análisis con los contrastes o convergencias en la representación de estos espacios, más bien los asumen como hitos para el diseño de recorridos literarios. En este sentido, la geocrítica opera como un sustrato conceptual relevante, pero con limitaciones para cristalizar en propuestas metodológicas concretas.

3. 3. 3. Síntesis de resultados para PI 4

La revisión de las 17 propuestas didácticas según la tabla de extracción de variables (Anexo 2) revela características consistentes para describir los rasgos didáctico-metodológicos de la muestra.

Un hallazgo relevante radica en el nivel educativo al que están orientadas las propuestas didácticas (V04), pues en su mayoría se dirigen a estudiantes de enseñanza secundaria y superior (10); del resto, cuatro se destinan a un público transversal (incluidos jóvenes de Secundaria, Bachillerato, Grado y Máster), dos a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y una al alumnado de primaria (Tabla 4).

Tabla 4*Distribución de las propuestas didácticas según el nivel educativo*

Nivel educativo	Primaria	Medio	Superior	ELE	Transversal
Cantidad	1	7	3	2	4

Nota: la tabla expone la distribución de las propuestas según el nivel educativo al que están destinadas. Fuente: elaboración propia

Los géneros literarios que vertebran las propuestas (V05) también demuestran un cierto equilibrio, aunque con ventaja para las narraciones (10), seguido de la poesía (6) y uno mixto donde se integran ambas. Sin embargo, en la cuestión teórica y metodológica se aprecia un desbalance en favor de ciertas corrientes: de las 17 publicaciones, doce se adscriben al marco de las cartografías o rutas literarias, cuatro a la geopoética y una a la geocrítica. En estrecho vínculo con tal distribución, las metodologías pedagógicas (V03) demuestran un comportamiento similar: al decantarse por instrumentos afines al objetivo didáctico (y dada la prevalencia de actividades inmersivas como las rutas literarias), los docentes eligen el aprendizaje experiencial y/o contextual en trece ocasiones; solo se encuentran dos ejemplos de aprendizaje basado en tareas —Quiles Cabrera y Sánchez García (2018) y Fuentes Chaves (2015)—, uno de gamificación (López Santos y Cuesta Torre, 2024), y el de Núñez Sabarís et al. (2019), donde integran tanto el Aprendizaje basado en tareas como la Gamificación.

En cuanto al espacio geográfico (V07), existe una clara tendencia hacia las áreas urbanas, pues el 41,18 % de los trabajos las prefieren (7 propuestas); comparativamente, los espacios rurales solo aportan cuatro registros y los mixtos dos. En esta variable destacan los espacios tradicionales como el aula, el centro y las rutas virtuales (4); así se demuestra la versatilidad de las geografías literarias para adaptarse al entorno educativo sin la necesidad de salir del centro, con el consecuente ahorro en recursos, tiempo y organización logística que conllevan los traslados. Los trabajos de Gregori Parra (2016) y López Santos y Cuesta Torre (2024) son los más ilustrativos de este punto.

Desde la perspectiva de la estructura, las propuestas evidencian un patrón común. La mayoría siguen un modelo equivalente al de Ramos Sabaté y Prats Ripoll (2019), pues dividen la actividad en tres

fases: preparación, experiencia y reflexión/valoración. Aunque la última etapa demuestra carencias en algunos casos (debido a la endeblez y vaguedad de los instrumentos de validación), sobresale la rigurosidad del artículo de López Santos y Cuesta Torre (2024), donde se triangulan técnicas cualitativas (como las rúbricas y la observación) con herramientas cuantitativas como encuestas de satisfacción.

En relación con la temporalidad, se identifican casos de sesión única (Samper Prunera, 2020) y otros de varios meses de duración (Martino Alba, 2017); el consenso se encuentra en distribuir las actividades durante varias sesiones para facilitar la apropiación gradual del contenido.

Por último, la integración de la tecnología (V06) divide la muestra de forma casi simétrica: el 47 % (8 de las 17 propuestas) define el uso de las TICS como un requisito indispensable para su ejecución (mediante cartografía digital con Google Earth, códigos QR o geolocalización interactiva), mientras que el 53 % (9 propuestas) prescinde de la mediación virtual y prioriza la inmersión analógica y los soportes físicos.

4. Discusión

4.1. *Resumen de la evidencia*

La presente revisión confirma la presencia de las Geografías Literarias como un recurso didáctico consistente entre 2015 y 2025 en la enseñanza de la lengua y la literatura en el ámbito hispano, en especial en su variante de las rutas literarias. Esta preponderancia no resulta fortuita, pues características como la replicabilidad, la escalabilidad y —en las versiones más sencillas— los bajos requerimientos materiales, la vuelven idónea para su aplicación en el ámbito educativo.

Desde el punto de vista temático, destaca el relativo equilibrio entre las modalidades de estudios teóricos (15), propuestas didácticas (17) y evaluación de proyectos (13). Esta distribución demuestra el

interés por impulsar el ciclo investigativo y abordar el tema desde una perspectiva holística: primero, creando un sustento conceptual para el desarrollo del tema; luego, diseñando actividades didácticas concretas para llevarlas a cabo; por último, midiendo su efectividad e impacto mediante estudios de resultado.

Epistemológicamente, se observa la hegemonía de la mencionada cartografía literaria como corriente teórica de referencia, con 34 registros (75,56 % de la muestra). Esto relega a la geopoética como tendencia secundaria (9 publicaciones y 20 %); mientras, las dos adscripciones a la geocrítica (4,44 %), aunque valiosas, reflejan el impacto residual de esta línea. De igual modo, la revisión evidencia la profunda asimetría territorial de la producción científica sobre el tema, la cual se concentra fundamentalmente en España (82 %) —especialmente en regiones de la Comunidad Valenciana y Cataluña.

4.2. Limitaciones

Los resultados de esta revisión presentan ciertas limitaciones que se deben tener en cuenta. Como primer elemento, la búsqueda se restringió únicamente a cinco bases de datos académicas, lo cual excluyó otras fuentes de literatura gris. Esta decisión, pese a ser coherente con el criterio de accesibilidad declarado en el protocolo, implica la ausencia de numerosos materiales que podrían haber enriquecido la muestra —en especial provenientes desde Hispanoamérica, donde la producción académica no siempre se canaliza a través de revistas indexadas. En segundo lugar, la exclusión de 14 capítulos de libro por falta de acceso digital introduce una desviación potencial del análisis, tanto sobre la composición tipológica como sobre los contenidos.

Asimismo, las estadísticas de citación para medir el impacto se obtuvieron de Google Scholar, una plataforma que si bien ofrece mayor cobertura que WoS y Scopus tiende a sobreestimar el número real de referencias. Este dato debe leerse, por tanto, en clave relativa y comparativa, no como medida absoluta de impacto. Finalmente, no se realizaron pruebas de calibración previa entre los dos revisores, lo que

supone una limitación metodológica reconocida en el protocolo PRISMA-ScR.

A pesar de estas restricciones, la revisión cumple con los estándares del protocolo PRISMA-ScR y ofrece, hasta donde se tiene constancia, la primera síntesis sistemática sobre el uso didáctico de las geografías literarias en el ámbito hispano, lo cual le otorga un valor relevante para futuras investigaciones.

Conclusiones

En respuesta a la PI 1, la producción académica sobre el uso didáctico de las Geografías Literarias en el ámbito hispano es modesta en términos absolutos (45 referencias en once años), pero muestra una presencia continuada, un crecimiento sostenido hasta 2019 y la recuperación pospandemia. En términos territoriales, se aprecia una marcada concentración, pues más del 80% de los trabajos procede de España (fundamentalmente de la Comunidad Valenciana y Cataluña). En coherencia con este dato, la distribución idiomática revela una sobrerrepresentación del catalán, mientras que Hispanoamérica permanece claramente infrarrepresentada. En cuanto a la calidad se aprecia un comportamiento polarizado, pues coexisten 10 publicaciones en revistas Q1 con 21 en revistas no indexadas. Por último, la tipología de textos demuestra la prevalencia de los artículos, con 34 registros (76 %); les siguen los capítulos de libros (6) e informes de investigación (5).

En relación con la PI 2, se aprecia un equilibrio saludable entre la teorización y la praxis, con 15 estudios teóricos, 17 propuestas didácticas y 13 evaluaciones de impacto. La prevalencia de las actividades didácticas demuestra la utilidad que el profesorado atribuye a estas prácticas, aunque aún con limitaciones compartidas con los estudios de resultados: la práctica totalidad recurre exclusivamente a metodología cualitativa y los períodos de observación son breves. Esto limita la capacidad del campo para demostrar el impacto real de las

Geografías Literarias y plantea un desafío para la transferencia y replicabilidad en otros entornos educativos.

Respecto a la PI 3, la cartografía literaria —y dentro de ella las rutas literarias— domina la producción académica revisada (34 de 45 registros); en tanto, la geopoética y la geocrítica ocupan lugares más bien marginales, con 9 y 2 representantes respectivamente. Tal desequilibrio induce a pensar que el campo ha asimilado más fácilmente la dimensión práctica e itinerante de las geografías literarias, frente a los enfoques más críticos y teóricos. Los rasgos inherentes a la ruta literaria (escalabilidad, replicabilidad y motivación inmediata) parecen más atractivos para investigadores y docentes que la tendencia a la reflexión abstracta de la geocrítica y la geopoética, corrientes que frecuentemente aparecen como trasfondo conceptual pero sin articularse metodológicamente.

En cuanto a la PI 4, la revisión de los 17 registros clasificados como propuestas didácticas arroja características reconocibles. Entre ellas, el patrón estructural presente en todos los trabajos, los cuales se dividen en tres momentos o fases: preparación, ejecución de las actividades y evaluación. Asimismo, se aprecia el uso reiterado de la metodología del Aprendizaje contextual y/o experiencial (13 veces), una ligera ventaja de la narrativa sobre la poesía como género vehicular (10 frente a 6, y uno mixto), y la enseñanza media y superior como niveles educativos predilectos. El uso de las TICS divide la muestra casi a la mitad: mientras ocho registros las incorporan como un requerimiento obligatorio, nueve prescinden de ellas. Este panorama induce conclusiones mixtas, porque, si bien demuestra flexibilidad y adaptación ante potenciales carencias materiales, también deja entrever una limitada integración entre tecnología y didáctica. Finalmente, la ubicación geográfica de las propuestas evidencia la inclinación hacia los entornos urbanos (7), y en menor medida los contextos rurales (4), espacios tradicionales como el centro (4, incluidas rutas virtuales desarrolladas en el aula) y mixtos (2).

Referencias bibliográficas

Arksey, H., y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.

Barriga Galeano, E. (2017). *Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/6046>.

Bataller Català, A. (2020). Llegendes i paisatge com a elements de mediació literària. Encantades i pedagogia de l'imaginari. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 23, 7–23. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/4151>.

Bataller Català, A. (2023). Experiències didàctiques en rutes literàries: patrimoni, turisme literari i noves tecnologies. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 32, 231–249. <https://doi.org/10.18172/con.5658>.

Bodenhamer, D. J., Corrigan, J., y Harris, T. M. (Eds.). (2010). *The spatial humanities: GIS and the future of humanities scholarship*. Indiana University Press.

Casal de Arriba, M., Díaz-Faes González, M., y Frieria Moreno, M. M. (2019). Compartir creacions: projectes intercentres d'escriptura i lectura com a proposta metodològica. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 31, 11–28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7444721>.

Colloot, M. (2011). *La pensée-paysage*. Actes Sud.

Comas Barenys, C., y Güell Devesa, M. (2024). La poesia en la quotidianitat mitjançant la realització d'una ruta literària amb alumnat de 1r d'ESO. *Temps d'Educació*, 66, 159–176. <https://doi.org/10.1344/TempsEducacio2024.66.10>.

Fuentes Chaves, M. del M. (2015). *El español de América a través de la literatura en el aula de E/LE* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca]. RedELE. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/maria-del-mar-fuentes-chaves.html>.

García Rodríguez, F. M. (2015). *Los programas de cooperación territorial y las políticas educativas de la democracia en España* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. GREDOS. <https://gredos.usal.es/handle/10366/129405>.

González Canalejo, A. (2015). *El regeneracionismo y la Institución Libre de Enseñanza en el descubrimiento de las montañas españolas: Guadarrama y Gredos* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/128320>.

Gregori Parra, À. (2016). La planificació i la realització d'una ruta poètica com a proposta de millora de l'educació literària i com a eina d'integració en l'entorn. Ítaca. *Revista de Filologia*, 7, 41–47. <https://doi.org/10.14198/ITACA2016.7.04>.

Hilario, P. (2015). Los recursos educativos no formales en la educación formal: aproximación a los museos y las rutas literarias como textos. *Letra 15: Revista Digital de la Asociación de Profesores de Español*, 4, 1–12. <https://www.letra15.es/repositorio/Letra15-04-12-Pedro.Hilario-Recursos.educativos.no.formales.en.la.educacion.formal.pdf>.

Ibarra Rius, N., y Ballester Roca, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(3), 41–52.

Institut d'Estadística de Catalunya. (2023). *Estadístiques lingüístiques de Catalunya*. <https://www.idescat.cat>.

Instituto Cervantes. (2024). *El español: Una lengua viva. Informe 2024*. Instituto Cervantes.

López Santos, M., y Cuesta Torre, L. (2024). “Crime Room El enigma de Larra”: la innovación docente a través de los juegos deductivos. En M. López-Aguado, M. Fernández Álvarez, y A. Ponce Rodríguez (Coords.), *Innovación docente en la Universidad de León* (pp. 93–100). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Martino Alba, P. (2017). La literatura como recurso cultural para la creación de nuevos productos turísticos. *methaodos.revista de ciencias sociales*, 5(1), 48-61. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v5i1.147>.

Martos García, A. E. (2025). Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos. *Tejuelo*, 41, 171–198. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.171>.

Méndez Cabrera, J. (2019). Educación literaria y manga: El caminante de Taniguchi como modelo didáctico de deriva poética. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 3ª época (10). https://www.tebeosfera.com/documentos/educacion_literaria_y_manga_el_caminante_de_taniguchi_como_modelo_didactico_de_deriva_poetica.html.

Méndez Cabrera, J., y Rodrigo Segura, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo*, 29, 217–244. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>.

Méndez Cabrera, J., y Rodrigo Segura, F. (2023). Metodologies competencials en la formació literària de mestres: experiències didàctiques per fomentar el pensament reflexiu. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 13, 22–37. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.22-37>.

Merchancano-Benevides, O. D. (2015). Geopoéticas sur: paisaje Andino-Nariñense y educación ambiental. *Geograficidade*, 5(1), 126–150. <https://doi.org/10.22409/geograficidade2015.50.a12933>.

Molina, M. E., y Colombo, L. M. (2021). Escribir para aprender en dos disciplinas: construcción conjunta del conocimiento y extensión del tiempo didáctico. *Educação e Pesquisa*, 47, e236782. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236782>.

Mulet Cugat, G. (2019). Conspirando a favor de la lectura: clubs de lectura y rutas literarias. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentación*, 42. <https://doi.org/10.1344/BiD2019.42.15>.

Muriel Valencia, P. A. y Chacón Ramírez, C. A. (2022). Geo-poéticas del contacto en el aula-lugar: Pensamiento ambiental del joven en tiempos de crisis. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar* (pp. 11-31). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287501812.1>.

Núñez Sabarís, X., Cea Álvarez, A. M., y Silva Dias, A. (2019). Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. *Tejuelo*, 30, 261–288. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.261>.

Peragón López, C. E. (2024). (Re)conociendo a Federico García Lorca en el espacio público: El paisaje lingüístico lorquiano como fuente para la educación literaria. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 36, 153–176. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.153-176>.

Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., y Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. En E. Aromataris y Z. Munn (Eds.), *JBÍ manual for evidence synthesis*. Joanna Briggs Institute. <https://doi.org/10.46658/JBÍMES-20-12>.

Piatti, B. (2009). Mapping literature: Towards a geography of fiction. *Cartographica*, 44(3), 179–194.

Quiles Cabrera, M. del C., y Sánchez García, R. (2017). Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(90), 65–77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246403>.

Ramos Sabaté, J. M., y Prats Ripoll, 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: Revista de Investigació en Didàctiques Específiques*, 5, 99–114. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.99-114>.

Richardson, D., Castree, N., Goodchild, M. F., Kobayashi, A., Liu, W., y Marston, R. A. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of human geography*. SAGE.

Ruiz Méndez, J. L. (2018). Ambientes sonoros de aprendizaje: una estrategia didáctica que promueve la educación ambiental. *Paideia Surcolombiana*, 23, 42–64. <http://dx.doi.org/10.25054/01240307.1686>.

Samper Prunera, E. (2020). La ruta «Espais llegendaris de Tarragona»: quan la llegenda torna a la ciutat. *Estudis de Literatura Oral Popular / Studies in Oral Folk Literature*, 9, 141–158. <https://doi.org/10.17345/elop2020141-158>.

Sánchez García, M. (2020). Los itinerarios lectores en Gran Canaria: Propuesta editorial innovadora. *Lenguaje y Textos*, 52, 113–123. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.13997>.

Sánchez García, M., y Suárez-Robaina, J. R. (2025). Rutas literarias: (inter)espacio didáctico para leer, caminar y hablar el libro. *Tejuelo*, 41, 137–170. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.137>.

Selfa Sastre, M. (2023). La recuperación de la memoria histórica y del paisaje a partir del texto literario: El caso de pueblos anegados por embalses. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 24, 23–42. <https://doi.org/10.60940/hermusv24id422970>.

Tally, R. T., Jr. (2015). *Literary cartographies: Spatiality, representation, and narrative*. Palgrave Macmillan.

Tally, R. T., Jr. (2017). *Topophrenia: Place, narrative, and the spatial imagination*. Indiana University Press.

Tally, R. T., Jr. (2022). *For a ruthless critique of all that exists: Literature, spatiality, and the geocritical imagination*. Zero Books.

Torrents i Sunyol, M., y Bataller Català, A. (2023). Mujeres escritoras y experiencias interdisciplinarias y territoriales en educación literaria: el caso de Maria Ibars en Dénia. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 34, 133–151. <https://doi.org/10.24197/ogigia.34.2023.133-151>.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.

Westphal, B. (2007). *La géocritique: Réel, fiction, espace*. Les Éditions de Minuit.

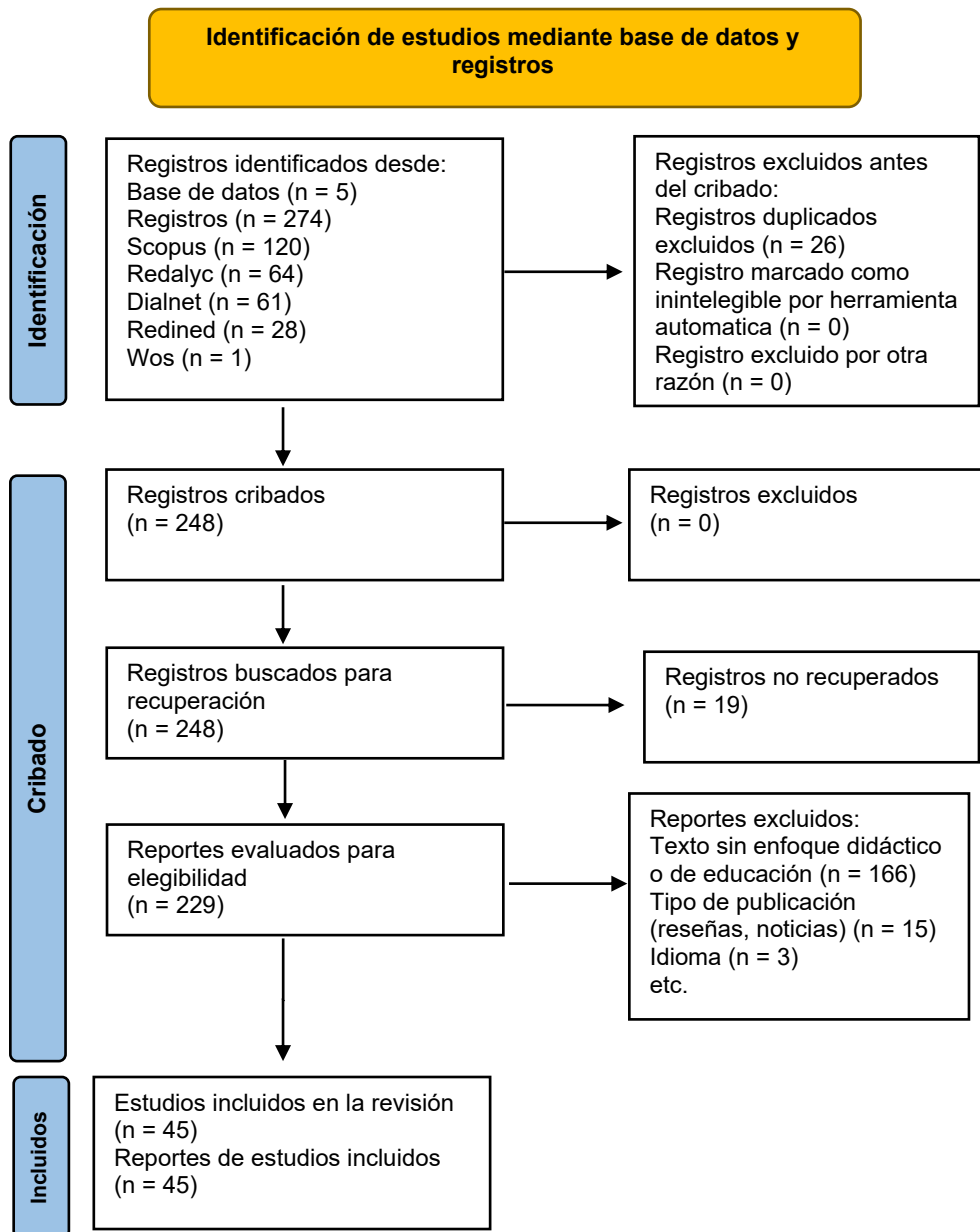
Westphal, B. (2011). *Le monde plausible: Espace, lieu, carte*. Les Éditions de Minuit.

Westphal, B. (2016). *La cage des méridiens: La littérature et l'art contemporain face à la globalisation*. Les Éditions de Minuit.

White, K. (1994). *Le plateau de l'albatros: Introduction à la géopoétique*. Grasset.

Anexo 1: Source: Page M. J., et al. BMJ 2021; 372: n.º 71. doi: 10.1136/bmj.n71.

This work is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Anexo 2: operativización de las variables interpretativas

Código	Variable	Definición operativa	Indicadores de identificación
V01	Agrupamiento temático	Clasificación del registro según su propósito principal: (a) estudio teórico general, (b) propuesta didáctica, (c) evaluación de impacto o resultados	a) Predomina la reflexión conceptual sobre geografías literarias sin presentar una propuesta didáctica concreta; b) Presenta objetivos de aprendizaje, actividades y temporalización; c) Evalúa resultados de una experiencia ya realizada con datos de evaluación
V02	Corriente de geografías literarias	Corriente teórica predominante en el texto: (a) geocrítica (multifocalidad, espacios reales vs. ficticios), (b) geopoética (experiencia encarnada del lugar, creación literaria y ecología), (c) cartografía literaria (mapeo, rutas, itinerarios)	a) Geocrítica: analiza la representación de un mismo espacio en múltiples textos/autores; b) Geopoética: vincula la visita/experiencia de un lugar con la creación poética o lectora; c) Cartografía literaria: diseña o analiza itinerarios, mapas o atlas literarios
V03	Metodología pedagógica	Enfoque pedagógico principal de la propuesta: (a) aprendizaje experiencial/contextual, (b) aprendizaje basado en tareas, (c) gamificación, (d) otro	a) Experiencial: la actividad implica desplazamiento o inmersión en el espacio literario; b) Basado en Tareas: la unidad se organiza en torno a un reto o problema que requiere la creación de un producto final comunicativo.; c) Gamificación: emplea mecánicas de juego; d) Otro: enfoques no clasificados
V04	Nivel educativo	Nivel educativo al que se dirige la propuesta o estudio	Declarado explícitamente en objetivos, muestra o contenido del texto.

			(a) primaria, (b) media (secundaria o bachillerato), (c) superior (grados o posgrados), (d) ELE, (f) transversal (varios niveles)
V05	Género literario	Género literario predominante en la propuesta didáctica	(a) narrativa: novela, cuento, relato; (b) poesía: poema, lírica; (c) mixto: combina géneros
V06	Uso de tecnología de la información	Recursos digitales indispensables para la propuesta didáctica	a) Si (la actividad demanda obligatoriamente recursos virtuales para su realización) b) No (la actividad no demanda obligatoriamente recursos virtuales para su realización)
V07	Espacio geográfico	Lugar donde se proyecta realizar la actividad	a) aula/centro/virtual: la actividad se desarrolla en el aula, la institución o plataformas digitales, papel y similares. b) urbano: a través de ciudades y pueblos de más de 30 mil habitantes o densidad mayor a 100 hab/ km². c) Rural: campo abierto, caminos, pueblos con menos de 30 mil habitantes o densidad inferior a 100 hab/ km². d) Mixto: Integra varias categorías.

Anexo 3: característica de cada registro de la revisión

René Camilo García-Rivera: conceptualización, metodología, análisis formal. redacción-revisión y edición.

Lis García-Arango: conceptualización, metodología, análisis formal. redacción-revisión y edición.

USO DE LA IA

Se utilizó Claude IA (Anthropic) para la elaboración de la ilustración 1 sobre la distribución territorial de los registros, así como para la conversión de Excel a PDF del Anexo 3. También se utilizó Gemini (Alphabet) para la traducción de la declaración PRISMA-ScR al castellano. Todo el contenido generado fue verificado y editado por los autores, quienes asumen la responsabilidad total del manuscrito.