

## ***Rutas literarias: (inter)espacio didáctico para leer, caminar y hablar el libro***

**Reading *itinerary: (inter)didactic space to read, walk and talk the book***

**Miguel Sánchez García**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

[miguel.sanchez@ulpgc.es](mailto:miguel.sanchez@ulpgc.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3794-3980>

**Juana Rosa Suárez-Robaina**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT)

[juanarosa.suarez@ulpgc.es](mailto:juanarosa.suarez@ulpgc.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5391-7344>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.41.137

Fecha de recepción: 11/12/2023

Fecha de aceptación: 11/07/2024



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>

**Resumen:** Este artículo analiza el papel de las rutas literarias en el contexto de las estrategias de animación lectora. Particularmente se reivindican aquellos aspectos que hacen de la ruta literaria una herramienta idónea para la mejora de la competencia literaria. A la relación ya establecida entre lector y texto se une ahora la vivencia con quien media la obra en la ruta: una voz experta que fomenta la interacción en el espacio reconocido y vivificado del relato. Se propone, como objetivos generales, determinar el papel que desempeñan las rutas literarias en el contexto de las estrategias didácticas de animación y acompañamiento lector y explorar la influencia que ejercen en el apoyo a la docencia, a las propias editoriales y a la valoración última e integral de la lectura propuesta. Con una metodología mixta (triangulación de datos) se diagnostica la aceptación de la ruta literaria con una encuesta a grupos de distintas comunidades educativas junto al proceso desarrollado por sus agentes activos (gestores y monitor) a partir de una entrevista en profundidad. Las conclusiones revelan las fortalezas de la ruta literaria al calor de los nuevos vínculos afectivos que se potencian en su trazado junto a su avance competencial.

**Palabras clave:** ruta literaria; animación lectora; oralidad; interespcio lector.

**Abstract:** This article analyzes the role of literary routes in the context of reading animation strategies. Particularly, those aspects that make the literary route an ideal tool for improving literary competence are claimed. The relationship already established between reader and text is now joined by the experience with whom the work mediates on the route: an expert voice that encourages interaction in the recognized and vivified space of the story. The general objectives are to determine the role of literary routes in didactic strategies for animation and reading support. Additionally, it aims to explore the influence of literary routes on teaching support, publishers, and comprehensive assessment of the proposed reading. With a mixed methodology (data triangulation), the acceptance of the literary route in different educational communities is diagnosed along with the process developed by its active agents (managers and monitor) based on an in-depth interview. The conclusions reveal the strengths of the literary route in the heat of the new emotional ties that are strengthened in its layout along with its competence advancement.

**Keywords:** reading itinerary; reading animation; orality; reader interspace.

*El lector que Manuel es piensa a veces que la experiencia estética tiene mucho de revelación personal, y que en esa medida es intransferible y casi incommunicable. Y pone aquel ejemplo que aducía Tolstói de un ciego al que intentaban explicarle cómo era el color blanco. Es como la leche, le decían. Entonces, ¿se vierte?, preguntaba el ciego. Bueno, digamos que es como el papel. Entonces, ¿cruje? No, no, digamos que es como la nieve. Entonces, ¿es fría?, inquiría el pobre ciego. No había modo de transmitir aquella experiencia elemental. El profesor que Manuel es, sin embargo, es menos tajante y piensa que, a pesar de todo, algo se puede hacer: si no enseñar literatura, sí poner a los alumnos en disposición de dejarse seducir por ella...*

**Luis Landero**

## **I**ntroducción: ¿leemos?

Desde hace años, fundamentalmente desde principios de este siglo XXI, los índices de lectura son objeto anual de encuestas y valoración, esta última, no exenta de controversia. Toda lectura admite una mirada crítica, toda lectura nos interpela y de todo libro podemos sacar conclusiones interesantes. Naturalmente, para ello, debemos disfrutar del propio actor lector, de una lectura gratificante que nos seduzca por el puro placer de leer. Solo así lograremos que nos abra los ojos y, finalmente, la mente al mundo que nos rodea. Ya estemos leyendo *Guerra y Paz* de Tolstói o *Mortadelo y Filemón* de Francisco Ibáñez. En el informe Conecta (2023) para la Federación de Gremios de Editores de España hallamos los siguientes datos referidos al año 2022 y a la población de 14 o más años:

El 68,4% de la población española lee libros, un 64,8% lee libros por ocio en su tiempo libre (cifra estable respecto del último año) y un 22,6% lee libros por motivos de trabajo o estudios (que aumenta en comparación con 2021). La media de lectura es de 10,1 libros al año (p. 28).

Se indica también, en referencia a la lectura en tiempo libre, que “el número de lectores frecuentes se mantiene estable en 2022, un 52,5% de la población lee con frecuencia semanal” (p. 33) frente a un 47,2% que lo hacía en 2012. Podemos observar igualmente que “la proporción de lectores en tiempo libre es visiblemente mayor entre las mujeres que entre los hombres” (p. 34). Con respecto al soporte, el “84,9% de los entrevistados de 14 o más años lee en formato digital. Prácticamente todos los lectores digitales (82,6%) leen al menos una vez por semana” (p. 52). Una tendencia que ha ido subiendo y estabilizándose en los últimos años.

Independientemente del formato, la lectura es la lectura. A nosotros, como docentes, nos toca contribuir para fomentarla, pero igualmente, y desde temprana edad, los padres y madres tienen un importante papel pues, en un primer momento, deben propiciar el pase de una cultura oral, de esos primeros cuentos al calor de la lumbre de la mesilla de noche, a una escrita, sustentada en un código que el infante ve críptico, pero también sugerente y mágico. Todos y todas quieren descifrarlo, quieren saber leer. La escuela tiene el deber de cimentarla, si ya hay un hábito adquirido, o de propiciarla, si no lo hubiera. En cualquier caso, impulsarla. ¿Se está fracasando? Mucho se ha escrito sobre ello, sobre la pérdida de interés en la adolescencia. Para Pindado (2004):

Resulta evidente que la lectura como un acto placentero se ha convertido en una práctica minoritaria. Y no sólo entre los adolescentes sino entre los adultos. La extensísima oferta de ocio electrónico existente por doquier, hasta el punto de que muchos chicos viven en una auténtica caverna electrónica (p. 170).

Sin caer en derrotismo, y centrándonos en los lectores más jóvenes, variados estudios inciden en la falta de lectura por gozo o deleite:

Los trabajos de Gilbert y Fister (2011), Yubero y Larrañaga (2015) y Kavi y otros (2015) entienden la lectura por placer como la que los estudiantes hacen de forma voluntaria, a partir de su propia elección de los textos. Las tres investigaciones muestran como un porcentaje muy elevado de alumnos se acerca a la lectura solo por su valor instrumental y como la lectura por placer no está integrada en su estilo de vida (Lluch y Sánchez García, 2017, p. 9).

Probablemente estén los autores antes mencionados refrendando las ya míticas observaciones de Octavio Paz (1990):

Es indudable que hoy se lee más que antes. ¿Se lee mejor? Lo dudo. La distracción es nuestro estado habitual. No la distracción del que se aleja del mundo para internarse en el secreto y movedizo país de su fantasía, sino la de aquel que está siempre fuera de sí, perdido en la mediocre e insensata agitación cotidiana. Mil cosas solicitan a la vez nuestra atención y ninguna de ellas logra retenernos; así la vida se nos vuelve arena entre los dedos y las horas humo en el cerebro (p. 79).

Esta preocupación no solo por la lectura sino por la calidad de lo que se lee afecta también a la Universidad, con especial énfasis en carreras vinculadas directamente a la docencia. Exponen Sánchez-García y Suárez-Robaina (2019):

Los docentes universitarios del área de Lengua y Literatura que impartimos en las facultades de Ciencias de La Educación nos enfrentamos a una situación que juzgamos preocupante. La misma viene dada por dos datos: el poco hábito lector que muestra una buena parte del alumnado y, asociado a este, el escaso interés por la lectura (p. 1586).

Consideramos que este asunto debe seguir teniendo atención preferente tanto por la sociedad en general (padres, madres, organismos públicos) como por los docentes en particular. Por esta razón, en el presente artículo queremos abordar nuevamente la animación a la lectura, pero desde un ángulo que, aunque ya tratado, sigue teniendo enorme interés didáctico con un extenso campo de investigación por

explorar: las rutas literarias. Se propone, como objetivos generales, determinar el papel que desempeñan las rutas literarias en el contexto de las estrategias didácticas de animación y acompañamiento lector y explorar la influencia que ejercen en el apoyo a la docencia, a las propias editoriales y a la valoración última e integral de la lectura propuesta.

## **1. Marco teórico: la ruta literaria en el contexto de la animación lectora**

¿Y si hemos perdido la conexión con la oralidad? ¿Y si la oralidad pudiera ayudarnos a retomar, fomentar o reforzar el gusto por la palabra? La novela, la narrativa que hoy intentamos promover en los más jóvenes, se afianza poco a poco como género literario moderno a partir de los siglos XVI y XVII de mano de la burguesía llegando a cimentarse en los siglos XVIII y XIX. Lentamente vamos pasando de una literatura oral o leída a una literatura que se disfruta en silencio, a una lectura privada. No tenemos que hacer mucho esfuerzo para imaginarnos la vida antes de la era digital, antes de la televisión y la radio. Basta con leer a Galdós y apreciar los actos sociales de la clase media (lecturas, tertulias a la luz de las velas, teatro...). Actos que quizá, quitando la lectura, se parecieran mucho a los de las clases populares.

Durante el siglo XX la lectura ha ido cambiando, adaptando gustos y escritura a una sociedad con más estímulos digitales. Probablemente, siguiendo lo que comentaba antes Octavio Paz, estemos ante una colectividad más dispersa. Exponía Jorge Herralde, fundador de la Editorial Anagrama, que “todo conspira contra la lectura” (2018, citado en Mulet-Cugat, 2019, p. 2). No estamos de acuerdo con la afirmación pues no estamos ante un escenario peor, pero sí diferente. Asistimos, en muchos casos a la comunión entre cine y literatura, entre cómic y video juego. La lectura sigue estando ahí, como refugio, como goce muchas veces íntimo, pero también, y cada vez más, como pretexto. Nos referimos a los clubs de lectura, a los cursos presenciales de animación escritural donde se comparte y se habla de literatura.

Expone Mulet-Cugat (2019) que los clubs de lectura y los itinerarios literarios son modestas iniciativas porque “son propuestas que requieren escasos recursos y que se han concebido para tener un impacto inmediato sobre la comunidad” (p. 2). Estamos de acuerdo, pues independientemente de que esté organizada por una editorial determinada, la dinámica puede llegar a ser muy gratificante pues conlleva de la necesaria interacción lector-dinamizador-obra. Escasea la bibliografía sobre esta cuestión, tanto sobre rutas literarias como sobre clubs de lectura. Probablemente se deba a que, desde un punto de vista escolar, el que más nos interesa, estemos asistiendo a dinámicas que, aunque no novedosas, se han llevado relativamente poco a la práctica. Expone Barriga-Galeano (2017) que “las rutas literarias no son una práctica solamente moderna, tienen una cierta tradición en la historia de la pedagogía española” (p. 31). Comenta que así encontramos en la Hemeroteca de ABC que “en la década de los años 20 y 30 aparece un conjunto de registros donde sin duda es una actividad novedosa, que tiene que ver con la nueva pedagogía impulsada, por ejemplo, por la Institución libre de Enseñanza (p. 32).

Este interesante y motivador antecedente creemos apadrina notablemente una práctica que da un papel importante a la oralidad tanto en la tarea que ha de jugar quien dinamice el relato como en el debate o tertulia que surja al calor de la práctica, no solo en la dinámica misma, sino en las actividades que se puedan plantear antes y después de la ruta literaria. Igualmente pone de relieve el espacio, que adquiere una representación mucho más significativa pues esta interacción entre el lector y la obra permite crear nuevos vínculos comunicativos a través de los espacios que el texto presenta y que su lectura revive. Al respecto, concreta Barriga-Galeano (2017):

Los itinerarios de lectura aluden a una realidad tangible, como es el viaje de la ruta en sí y también intangible porque permiten la mirada interior de cada texto y de su lengua, desde diversas perspectivas, ampliando el foco o perspectiva aplicada (p. 273).

Hernández (2011) establece por su parte (**Tabla 1**) una interesante clasificación de las rutas que creemos puede ayudar a contextualizar la ruta literaria.

**Tabla 1**

*Tipos y subtipos de rutas*

Rutas	Subtipos
Específicas Patrimoniales	Rutas del Patrimonio Etnológico Rutas del Patrimonio Histórico y/o arqueológico Rutas del Patrimonio Natural Caminos Históricos e Itinerarios Culturales
Específicas Imaginadas	Literarias-cinematográficas-televisivas Personalidades históricas y personajes ficticios célebres Mágicas, esotéricas, míticas, legendarias
Genéricas o mixtas	Mosaico de recursos (rutas y circuitos)

*Nota.* Hernández J. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *Pasos*, 9(2), 225.

Su taxonomía establece un mosaico de rutas, caminos históricos e itinerarios culturales. En mayor o menor medida, todos hemos participado alguna vez de una de estas propuestas.

Detalla igualmente Hernández (2011) que el segundo tipo de rutas, donde se incluirían las literarias y cinematográficas, “recrean el territorio a través de nuevos atractivos que poco o nada tienen que ver con la realidad histórica y cultural de los destinos, pero que se incorporan como valores añadidos a los mismos” (p. 227). Discrepamos en lo expuesto por Hernández (2011) porque si bien es cierto que la novela o el cine son realidades ficcionadas, podemos encontrar en muchas obras, sobre todo si tienen cierta base histórica, elementos muy relevantes que explican, a través del espacio en que se desarrollan, no solo la propia obra literaria sino también la realidad socio cultural en la que se enmarca, una realidad que puede estar aún vigente o ayudar a entender el momento actual del territorio mostrado. Basta citar, como ejemplos, el Madrid de Galdós o el Oviedo de Clarín.

Centrándonos en la ruta literaria, es importante tener en cuenta, como exponen Romero-Oliva y Trigo-Ibáñez (2012, p. 66), que para que “alcance los objetivos propuestos, es necesario contar con un trabajo previo dentro del aula. Éste será el equipaje más valioso con el que contará el alumnado durante la realización de la ruta”. Centrar toda la responsabilidad del éxito o fracaso de una propuesta de animación lectora ligada a una determinada obra en la propia ruta literaria no sería

justo. Es como decir que una obra no ha gustado porque el encuentro con el autor o autora de esta no resultó gratificante o no respondió a las expectativas puestas en él.

La ruta literaria viene a constituirse, por tanto, como una estrategia didáctica de promoción y, especialmente, de motivación lectora. Aprovecha oportunamente el patrimonio literario local del contexto de aprendizaje, pero sobre todo de vida, de los estudiantes. Trasciende los espacios del aula y de la biblioteca, más habituados estos a acoger otras dinámicas o “recorridos” (Colomer, 2017; Nemirovsky, 2003). Una vez consolidado ese trabajo previo de aula (con el “equipaje” ya ultimado), la ruta echa a andar como un camino de acompañamiento lector que transita fortalecido por las dimensiones o capas que integra: aprendizaje significativo y “corporal”, experiencial, emocional, recepcional...

En efecto, se sabe que la lectura de una obra literaria invita a adentrarse en un ambiente especial de la mano del narrador, de los personajes y del espacio en que se desarrolla. Pero si su lectura puede complementarse con una ruta literaria, la implicación incluso “corporal” emocional del lector aumenta. Exponen Méndez-Cabrera y Rodrigo-Segura (2019):

Las rutas literarias, como instrumento metodológico para la planificación de los aprendizajes lingüísticos y literarios, contemplan la construcción del sentido de un texto a través de la interacción con el espacio desde lo personal (incluyendo lo sensorial), lo social, lo histórico y lo pedagógico. Se produce un proceso de reubicación de la lectura literaria, de apropiación de sentidos, en virtud de lo que ya predicaban las teorías de la recepción y los estudios semiológicos y pragmáticos sobre el funcionamiento del texto literario (p. 224).

Se avanza en los postulados constructivistas del MCERL (2002), y especialmente en su actualización (2021), que incorpora la escala de “leer por placer” en las habilidades de comprensión de lectura, y la escala de la mediación en la que se habla ya de “mediar textos”. Dichos postulados hacen, por una parte, a) que el relato así dinamizado sea significativo para el lector local, pues la trama se desarrolla donde vive, con lo que se podrían contextualizar las actividades en situaciones

cercanas al mismo; por otra, b), se atiende a los intereses y necesidades evolutivas del lector, a su implicación emocional tanto por lo que se expone como por la edad de los protagonistas: estos, además, caminan juntos (aprendizaje entre iguales) en torno al relato escogido. A ello habría que unir el concepto de intertexto lector e intertexto discursivo expuesto por Mendoza-Fillola (2001):

El intertexto lector discursivo y el intertexto lector están muy vinculados entre sí. El intertexto discursivo muestran las conexiones que contienen las obras; el intertexto del lector señala (reconoce) las conexiones que se dan entre esas obras, a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción que posee el lector (p. 28).

Sin duda, es en la LIJ o literatura infantil y juvenil donde consideramos que adquiere gran relevancia el concepto de intertexto lector como esa red o mosaico que se alimenta del conjunto de lecturas del estudiante, del *input* recibido sobre ellas (escuela y familia) y del procedente de otras fuentes incluso multimodales como los videojuegos o las versiones televisivas y cinematográficas.

Se nos antojan más vigentes que nunca aquellas míticas ya consideraciones de Carpenter y MacLuhan (1968) referidas al “aula sin muros” y que hoy vinculamos también con el concepto del interespacio, “entendido este como la interacción entre tu espacio habitado y el novelado” (Sánchez García, 2020, p. 115).

Para que todo este proceso cristalice es necesario primero un buen papel docente, con un trabajo previo de activación e, igualmente, una ruta literaria adecuadamente dinamizada. La ruta literaria sería en cierta medida un club de lectura en movimiento que se va desplazando a través de diferentes escenarios. ¿Y qué hace falta para que un club de lectura funcione adecuadamente? Pues, además de una sólida preparación, una estructura que permita una lectura dialógica. Como comenta Álvarez-Álvarez (2014), supone “ir más allá de las prácticas tradicionales de lectura íntima y solitaria que merman la posibilidad de discutir sobre las obras con otras personas” (p. 171).

La planificación de una ruta literaria supone, al igual que en el club de lectura, la elección cuidada de una obra de lectura común. Por ello, es importante que esta elección motive al mayor número de lectores. Esa obra es el “pretexto” para la exposición, el diálogo, la argumentación, la interacción, en definitiva, de los participantes. Así, la ruta literaria comparte todas las ventajas de un club de lectura; sería “una ocasión de leer con los demás, un deseo de compartir lecturas, un modo dialogal de extender la mirada y afinar los oídos” (Mata, 2008, citada en Álvarez-Álvarez, 2014, p. 166). Insiste Álvarez-Álvarez (2014) en la consistencia del club para facilitar “la discusión entre compañeros, las habilidades de escuchar y hablar, la elaboración de interpretaciones diversas sobre los textos, la interacción personal, el planteamiento de preguntas y respuestas críticas sobre la literatura” (p. 166).

Con la ruta se fortalece y fomenta la competencia literaria, pues se propician habilidades asociadas al dominio cognitivo (conocemos más de nuestro entorno, y por ello, de la obra) y emocional, a través del contacto directo con el espacio, que el lector identifica como propio, lo que favorece el vínculo afectivo necesario para el disfrute de la obra literaria y su valoración. Trabajaríamos así, desde el punto de vista didáctico, las dimensiones operativa, reflexiva y literaria propuestas por Mendoza-Fillola et al. (1996), esta última incluida en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y descrita como aquella que “tiene por objeto poner al alumno en contacto (recepción, apreciación, valoración...) con los productos literarios o culturales que tienen en la Lengua correspondiente su instrumento básico” (p. 39) y que al igual que Correa-Santana et al. (2018), preferimos incluir en la propia Didáctica de la Literatura. Esta tendría “como objetivo central facilitar al alumno los mecanismos apropiados para que adquiriera las destrezas de descodificación, profundización, deleite y reproducción del texto literario” (Correa-Santana et al., 2018, p. 29). Una didáctica, la de la Literatura que, exponen, estaría a su vez conformada por tres dimensiones, la comprensiva (el texto se lee y se interpreta), la crítica (se valora su significación textual y extratextual) y la lúdica (se apuesta por la lectura y la continuidad del hábito lector).

Esta última, la lúdica, se vería especialmente reforzada por la propia dinámica asociada a la ruta literaria así entendida, que se realiza, decíamos, fuera del aula, que actualiza nuevas miradas a entornos ya conocidos, y que implementa estrategias de animación propias a cargo de un monitor. En efecto, a la propia experiencia lectora (lectura individual) que ya ha activado el estudiante, con la interacción que se haya podido generar en la “academia” (lectura escolar, compartida), se suma ahora la gestión de la lectura fuera del aula, en la “calle” (lectura social, compartida), acción que se aplica por parte de quien guía la ruta: se genera así una “nueva” lectura que amplía la vivencia lectora del relato en cuestión, relato que gana saberes y a su vez consolida los previos. Esto último es especialmente interesante en entornos escolares cada vez más habitados, además, por la multiculturalidad: en ese cruce andariego se suma la experiencia lectora de cada “caminante” con sus propios referentes culturales, ahora compartidos, explicitados en esa interacción y cooperación comunicativa, dinamizada por la “voz” de quien comanda la ruta.

Como exponía Staiger (1976), “la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción, por lo cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales se transforma en sentido de la mente del autor” (p.15). No hay, pues, lectura enriquecida sin comunicación lector-obra, enriquecimiento que se verá incrementado con el diálogo lector-lector e igualmente lector-dinamizador. La oralidad, creemos, puede ser ese vehículo estratégico, en este caso, clave, que fortalezca además ese reencuentro de los “espacios” involucrados (el interespacio ya aludido).

## **2. Marco metodológico**

La perspectiva de la etnografía educativa de esta investigación alumbra una metodología de corte mixto e implementa una investigación exploratoria descriptiva. Se busca delimitar, desde un enfoque muy cercano a la perspectiva interaccionista (Baelo y Haz, 2019), el estado actual de la percepción de la estrategia didáctica de la ruta literaria en un contexto de uso académico.

## **2.1. Pertinencia del Proyecto e hipótesis de partida**

Desde este enfoque, consideramos pertinente verificar si las rutas literarias pueden ejercer un papel significativo como elemento dinamizador de la lectura, si la interacción lector-espacio-dinamizador puede generar sinergias que contribuyan a incrementar el placer lector. En nuestro caso, como docentes, testigos y acompañantes de rutas, pero también como escritor (tal es la situación de uno de los autores), se ha podido constatar a través de la experiencia vinculada a una editorial, que la vivencia ha sido satisfactoria, tanto desde el punto de vista de los lectores como de la editorial y el monitor responsable de dinamizar las sesiones. Esta impresión ha contribuido a definir la hipótesis de partida: determinar si las rutas literarias fomentan la animación lectora a través de la interacción lector-espacio-dinamizador-obra, pues facilita tanto la identificación con los escenarios propuestos y su implicación afectiva, como un mejor conocimiento integral de la obra.

## **2.2. Objetivos. Estadios operativos y fases del proyecto**

Como investigación aplicada e interesada en la mejora educativa, se persiguen unos propósitos u objetivos generales (O1): determinar el papel que desempeñan las rutas literarias en el contexto de las estrategias didácticas de animación y acompañamiento lector y explorar la influencia que ejercen en el apoyo a la docencia, a las propias editoriales y a la valoración última e integral de la lectura propuesta. Se concretan estos, además, en los objetivos específicos siguientes:

(O2) Diversificar los recursos y estrategias de animación lectora con la incorporación de la ruta literaria como producto decisivo de la *educación literaria* de las comunidades escolares implicadas.

(O3) Diseñar un modelo de actuación plural que permita recoger las percepciones de los distintos agentes intervinientes en la ruta literaria (estudiantes lectores vs profesionales mediadores), desde fuentes de datos diferentes (triangulación de datos).

(O4) Integrar la voz recepcional de los estudiantes, como primeros destinatarios de la acción didáctica propuesta.

(O5) Incorporar las consideraciones del grupo editorial que activa las rutas literarias.

(O6) Acoger la voz y reflexiones de los monitores como dinamizadores directos de la ruta literaria.

[(O7)] Incorporar las consideraciones del profesorado involucrado y responsable de los grupos académicos participantes en la ruta literaria.

(O8) Diagnosticar el proceso experiencial y valorativo de estudiantes de diferentes comunidades educativas mediante la técnica de la encuesta y el instrumento del cuestionario.

(O9) Diagnosticar el proceso experiencial y valorativo de los profesionales externos a los Centros (grupo editorial y agente dinamizador) aplicando la técnica conjunta grupal de la entrevista en profundidad (EeP).

[(O10)] Diagnosticar el proceso dinamizador activado por el profesorado de los grupos involucrados, antes, durante y después de la ruta, mediante la técnica de la encuesta y el cuestionario como instrumento.

(O11) Analizar globalmente las acciones desarrolladas, ultimar los datos y redactar un documento final (informe o artículo).

La investigación se proyectó en dos estadios operativos diferenciados. Este artículo contempla su primer momento, estadio que pone el foco en dos de los tres grupos de interés: estudiantes lectores y profesionales externos de la mediación (gestores editoriales y monitores de la ruta literaria). Se excluye la participación del profesorado y no se consignan por ello los objetivos específicos 7 y 10, relegados a un segundo estadio y un nuevo artículo.

Siguiendo a Vallés (1999), alineados con todos los objetivos distinguimos en este proyecto las fases siguientes:

- Fase I o de reflexión, donde se procede a identificar el problema de investigación (estado de la cuestión). Se corresponde en nuestro caso con la concreción del tópico, previa revisión de la

literatura científica: la ruta literaria en el contexto de las estrategias didácticas de la animación y mediación lectora. Se alinea con la premisa general (O1) y con el objetivo específico 2 (O2).

- Fase II o de planeamiento, en la que tienen lugar las decisiones metodológicas y el diseño del proceso que se va a seguir. Se corresponde con la elección de las técnicas para el diagnóstico, en función del carácter mixto del proyecto. Vinculada con O3.
- Fase III o de entrada, en la que ya se delimitan los destinatarios del proceso de investigación. Se concretan los grupos focales: estudiantes, profesionales mediadores externos al Centro educativo y profesorado, a los que se asignan diferentes técnicas de recogida de datos. Vinculada con O4, O5, O6 y [O7].
- Fase IV o de recogida de datos y análisis preliminar, que inicia el estudio a partir de los instrumentos diseñados. Concretamente se comenta el desempeño con los diferentes actores (con la salvedad ya indicada del profesorado). Se vincula con la encuesta a los estudiantes (O8) y la EeP aplicada conjuntamente a los profesionales de la ruta literaria (O9). No se recoge el desempeño con el profesorado (O10).
- Fases V y VI, respectivamente de salida del campo, con la interpretación final de datos para proceder posteriormente a la realización del informe o artículo. Suponen el último paso de la investigación, vinculado a O11.

### **2.3. Diseño: instrumentos y procedimiento**

Para incrementar la validez de los resultados activamos la triangulación de datos (Arias-Valencia, 2000; Denzin, 1970; Fernández, 2006; Okuda y Gómez, 2005; Pérez, 2000; Rodríguez 2005; Vallejos y Finol de Franco, 2009) con la aplicación de dos técnicas metodológicas diferentes: la técnica cuantitativa de la encuesta, para el conjunto de los grupos focales (estudiantes lectores), y la cualitativa de la entrevista para los profesionales externos al Centro, responsables de la ruta literaria (gestores de la editorial y monitor-mediador).

Para la aplicación de la encuesta se diseñó como instrumento un cuestionario específico o *ad hoc*, online, mediante el *software* libre de *Google Forms*. Para la entrevista se optó por el diseño de un guion adaptado al modelo de la denominada entrevista en profundidad (en adelante, EeP). Tanto el cuestionario como el guion de la EeP fueron validados en sus versiones iniciales mediante la técnica Delphi, con dos rondas de evaluación por parte de tres expertos del ámbito de las didácticas aplicadas y de las tecnologías educativas (para el cuestionario), y con una ronda para el guion de la EeP, en este caso, con dos expertos del área de los autores.

Se diseñó un cuestionario estructurado con una mínima intervención por parte de los encuestados con el objeto de evitar el rechazo a la propuesta de estudio. Su distribución en línea junto con la variedad en la tipología de las preguntas (excluyentes tipo sí/no, excluyentes dirigidas de opción múltiple, escaladas con una Likert ...) reforzaba su dinamismo y carácter factible evitándole a los escolares la monotonía en su cumplimentación. En su estructura contó con dos bloques: el prescriptivo de los aspectos demográficos (3 ítems) y el específico, integrado por 11 ítems. Se cumplió con el compromiso ético informando previamente a los estudiantes sobre la intencionalidad y finalidad académica del estudio, solicitándoles su consentimiento y expresándoles la garantía del anonimato entre otros aspectos (Creswell, 2007). Para su interpretación se contó con la propia herramienta estadística del *software* indicado.

Respecto a la EeP, se siguieron especialmente los postulados de Corral (2016) y Seid (2016) para minimizar el sesgo y dotar de fiabilidad y validez su proceso de aplicación. El conocimiento mutuo entre los entrevistados y el investigador (uno de los autores de este artículo), facilitó el clima de cordialidad deseable en la EeP; se logró así un ambiente comunicativo distendido que propició en todo momento la libre expresión, incluida toda la expresividad gestual que tanto comunica a veces.

El haber trabajado con la editorial seleccionada permitió sin duda llegar a cotas óptimas de entendimiento de los objetivos cifrados

en el proyecto. Los entrevistados fueron elegidos oportunamente en función de su idoneidad para este proyecto. Su guion, compartido con los entrevistados, y el hecho de que el investigador responsable de liderarla fuese el mismo en ocuparse, posteriormente, de su transcripción y análisis, facilitó una identificación e interpretación más acertada de los datos.

El tipo de entrevista diseñado (semiestructurado) y sus características (flexibilidad, permeabilidad...), siguiendo las recomendaciones de Martínez (1998), se adaptó satisfactoriamente a nuestro proyecto. Su contenido se organizó en función de dos únicas categorías o ejes temáticos (Seid, 2016; Strauss y Corbin, 2002): por un lado, la categoría A, referida a la actuación del monitor (concepto clave, *oralidad*) y por otro, la categoría B, vinculada al mapa de rutas específicas de la editorial implicada. Contó esta con dos variables: (1) itinerarios literarios propiamente dichos, dependientes directamente de la editorial (concepto clave, *itinerarios*), frente a (2) otros circuitos de interés más antropológico y paisajístico, no dependientes de la editorial (concepto clave, *circuitos*). Su codificación y posterior interpretación se realizó de modo artesanal (procedimiento de anotaciones al margen) y no requirió del apoyo de un *software* de análisis cualitativo.

## **2.4. Muestra poblacional y participantes**

La unidad de muestreo (Pimienta-Lastra, 2000) de la encuesta es un conjunto de centros educativos compuesto por: un centro de educación infantil y primaria o CEIP, dos institutos de enseñanza secundaria o IES y un centro de adultos o CEPA. Todos los centros pertenecen a diferentes localidades de la geografía gran Canaria (Las Palmas, España) y de ellos obtenemos una unidad de información (Pimienta-Lastra, 2000) integrada por estudiantes lectores con una franja de edad que oscila entre los 12 años y los 74 años de dos de los adultos del CEPA.

Ascienden los participantes a un total de  $n = 83$  estudiantes. Todos han disfrutado de una ruta literaria. El criterio de su selección ha sido la implicación del profesorado de estos grupos. Se sigue el

procedimiento de aulas intactas, con un muestreo no probabilístico intencional.

Respecto a la EeP, se desarrolla con dos gestores responsables de la editorial canaria Bilenio, es decir, con dos unidades de información (E1 y E2), el segundo, además, monitor de las rutas. Bilenio es actualmente la única editorial que las realiza en Gran Canaria, a partir de propuestas lectoras igualmente asociadas a ella, de ahí que haya sido elegida para este proyecto y para la EeP como su única y singular unidad de muestreo, con carácter además de selección *experta* (Pimienta-Lastra, 2000).

Se resumen a continuación (**Tabla 2**) los diversos aspectos contenidos en este marco metodológico:

**Tabla 2**

*Relación entre las fases, las acciones investigativas, los objetivos y el procedimiento investigativo*

Fases	Acción de investigación	Objetivos (generales y específicos)	Procedimiento investigativo
Fase I	Identificar el problema de investigación concretando el tópico: <i>La ruta literaria en el contexto de las estrategias didácticas de animación lectora.</i>	O1, O2	Revisión de la literatura científica para dilucidar las cuestiones epistemológicas.
Fase II	Diseñar el procedimiento para determinar percepciones y uso. (Elección de una metodología mixta)	O3	Revisión de la literatura científica para las decisiones metodológicas.
Fase III	Delimitar los destinatarios -(A) Alumnado preuniversitario -(E) Editorial involucrada -(M) Mediador-monitor -(P) Mediador profesorado	O4, O5, O6, [O7]	-A) Unidad de muestreo: conjunto de cuatro Centros -(E) y (M) Unidad de muestreo: Editorial Bilenio
Fase IV	Activar los instrumentos de recogida de datos: -Encuesta (cuestionario a estudiantes) -EeP (profesionales externos) -[Encuesta al profesorado]	O8, O9, [O10]	-Primera interpretación (volcado de datos)

Fase V	Ultimar y presentar los datos	O11	Interpretación definitiva de datos
Fase VI	Redactar el informe o artículo	O11	Paper

Nota. Elaboración propia

### 3. Estrategia de análisis de datos y Resultados

Para valorar los resultados se utilizó el método de la triangulación de datos. De las tres modalidades que consideran Aguilar-Gavira y Barroso-Osuna (2015), temporal, espacial y personal, este estudio escoge las dos últimas pues determina las percepciones en distintas comunidades educativas de la geografía grancanaria y en diferentes grupos focales.

Una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero si, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno, al señalar su complejidad y enriquecer el estudio con nuevos planteamientos (Urbano, 2016). En la triangulación se contrastaron la bibliografía, los cuestionarios y la EeP, subrayándose la significatividad de este proyecto.

#### 3.1 Resultados de la encuesta a los estudiantes lectores

El cuestionario facilitado a los estudiantes lectores (**Tabla 3**) revela sus percepciones ante la experiencia. Todas las personas encuestadas fueron usuarias de rutas literarias de la editorial Bilenio. Se activaron dos cuestionarios similares, destinados uno al CEPA, tras la lectura de *La clave del ángel* (2019) y otro dirigido a los otros tres Centros, una vez leído *El Misterio de Las Afortunadas* (2009).

**Tabla 3**

*Resultados de la encuesta a los estudiantes lectores*

<b>Ítem</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Cantidad</b>
<b>1. Género de los encuestados</b>		
Mujeres	49,4%	41
Hombres	47%	39
Otros	1,25%	1
No binario	2,4%	2
<b>2. Edad de los encuestados (*)</b>		
12 años	25,3%	21
13 años	48,2%	40
14 años	14,5%	12
15 años	2,4%	2
22 años	1,2%	1
27 años	1,2%	1
58 años	2,4%	2
64 años	1,2%	1
65 años	1,2%	1
74 años	2,4%	2
<b>3. Nivel de estudios de los encuestados (*)</b>		
1º de Eso	37,3%	31
2º de Eso	56,6%	47
Primaria	6%	5
<b>4. ¿Te gusta leer?</b>		
-Sí	48,2%	40
-No	51,8%	43
<b>5. ¿Sabes lo que es el espacio en la novela?</b>		
-Lugar o lugares donde se desarrolla la trama. Puede ser interior (habitaciones, camarotes, salones...) o exterior (calles, prados...)	97,6%	81
-La ropa que llevan los personajes	1,2%	1
-Los utensilios que utilizan	1,2%	1
<b>6. ¿Qué importancia das al espacio en el cuento o la novela?</b>		
-Bastante	61,4%	51
-Poca	30,1%	25
-Ninguna	8,4%	7
<b>7. Si la respuesta es bastante, ¿con qué respuestas te sientes más identificado? (78 respuestas)</b>		
-Es importante porque me ayuda a entender la trama	25,6%	20
-Es tan importante como los personajes y la trama	11,5%	9
-No se puede entender una novela o un cuento sin el espacio donde ocurren	19,2%	15
-Es fundamental porque genera el ambiente necesario para que me atrape el cuento o la novela	24,4%	19
-No me fijo mucho en el espacio donde se desarrolla el cuento o la novela	19,2%	15
<b>8. ¿Crees que la ruta literaria realizada te ha ayudado a comprender mejor el espacio donde se ha desarrollado la obra literaria?</b>		
-No	4,8%	4
-Algo	42,2%	35
-Bastante	53%	44
<b>9. ¿Haber visto algunos de los espacios donde se ha desarrollado la trama de la obra te ha ayudado a comprender mejor a los personajes y sus actos?</b>		

-No	2,4%	2
-Algo	51,2%	42
-Bastante	46,3%	38

**10. ¿Te has identificado en especial con alguno de los espacios que has visto en la ruta?**

**Si es así, ¿por qué? Puedes señalar más de una opción**

-Porque los espacios que aparecen ya los conocía personalmente y me ha gustado que la novela se desarrolle en ellos	42,2%	35
-Porque los espacios visitados me recuerdan a otros de otras novelas que me han gustado	18,1%	15
-Porque me gustan los espacios abiertos (el mar, el bosque, los barrancos...) y la ruta me ha permitido disfrutarlos	31,3%	26
-Porque me gustan los espacios misteriosos (castillos, fortalezas...) y la ruta me ha permitido conocerlos	27,7%	23

**11. ¿Crees que la ruta literaria realizada hará que te fijes más en los espacios de la novela en una próxima lectura?**

-No	24,1%	20
-Sí	75,9%	63

**12. ¿Crees que la ruta literaria realizada hará que a la hora de elegir una nueva novela selecciones una obra cuya trama se desarrolla en tu tierra, en espacios que ya conoces?**

-No	41%	34
-Sí	59%	49

**13. ¿Cómo valoras el trabajo del monitor o monitora? (Escala de 1 a 5)**

1	4,8%	4
2	1,2%	1
3	9,6%	8
4	26,5%	22
5	57,8%	48

**14. ¿Te gustaría volver a participar en una ruta literaria?**

-No	14,5%	12
-Sí	85,5%	71

*Nota.* En el ítem 2, a partir de 22, los del CEPA. En el ítem 3, al preguntarse por nivel de estudios hay participantes mayores (probablemente los de menor edad) que cursando en CEPA han reseñado su nivel actual de estudios.

Respecto a los datos de valor demográfico (ítems del 1 al 3), la muestra recoge de un modo equilibrado percepciones de estudiantes de diferentes géneros (mujeres, hombres, no binario y otros) si bien no se tuvo en cuenta un análisis desagregado que hubiera determinado una valiosa información para analizarla desde la perspectiva de género.

En cuanto a la edad, el foco investigativo se puso en el concepto de “lector” abarcando un amplio abanico de edades (de 12 a 74 años). La observación participante pudo constatar que el adulto *per se* no era *a priori* un lector más competente, lo que evidencia cuán necesarias son las acciones compensatorias cuando la animación lectora se aborda con adultos de escaso o desigual nivel formativo, como el caso del grupo participante del CEPA.

El dato revelado por el ítem 4 constata el desafecto hacia la lectura (51,8%) y es un indicio de la necesidad de activar mecanismos y recursos que incentiven la práctica lectora, tanto en contextos formales como en los no formales.

Los ítems 5, 6 y 7 abordan la conceptualización del “espacio” y los datos obtenidos revelan su adecuada identificación (97,6%), su importancia en el relato (61,4%), su apoyo para la comprensión de la trama (25,6%) o para incrementar el atractivo del propio texto (24,4%).

Los ítems 8 al 12 ponen el foco en determinar las sinergias trazadas tras la interacción con los espacios de la ruta literaria. Se constatan sus ventajas para la comprensión del propio espacio del relato (algo 42,2% y bastante 53%) y de los actos de sus personajes (algo, 51,2%, bastante 46,3%). Por otro lado, la experiencia desarrollada en la ruta fortalece especialmente la identificación vivencial con el relato (42,2%), prevé un aumento del interés por el espacio en próximas lecturas (75,9) si bien no se cae en excesivos localismos, de tal manera que la elección de un relato no quede solo condicionada a que se ubique en un entorno real, del contexto de vida del lector (59%).

Finalmente, los ítems 13 y 14 valoran, por un lado, la labor de mediación lectora del monitor de la ruta; al respecto, más de la mitad de los participantes (57,8%) la califican con el valor máximo; por otro lado, se valora el nivel de aceptación de la actividad de la ruta literaria: 71 de los 83 implicados responde que volvería a participar en este tipo de dinámica.

### ***3.2 Resultados de la EeP***

Consignamos los resultados de la EeP celebrada juntamente con dos entrevistados responsables de la editorial Bilenio (E1 y E2). Ambos son gestores de esta editorial y uno de ellos, además, uno de los monitores dinamizadores de la ruta literaria. Quien realiza la entrevista es uno de los autores de este artículo. Resumimos en las siguientes tablas las aportaciones en función de las dos categorizaciones ya indicadas:

categoría A (**Tabla 4**), que interroga por la actuación del monitor, y la categoría B (**Tablas 5 y 6**) interesadas en la oferta de Bilenio (itinerarios o rutas y otros circuitos):

#### **Tabla 4**

*EeP. Síntesis de respuestas de E1 y E2. Categoría A: actuación del monitor. Concepto clave, oralidad*

<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas (E1 y E2)</b>
¿Con quién interactúa?	Estudiantes lectores usuarios de la ruta y profesorado acompañante
¿Qué estilo comunicativo imprime en la intervención?	Estructura dialógica permanente con los participantes en el recorrido
¿Qué técnicas activa?	Exposición Dramatización “Diálogo” socrático
¿Con qué recursos del camino se apoya?	Objetos, ilustraciones, monumentos, cuadros, edificios...
Comentarios libres	Opinan sobre la riqueza de la presencialidad: la oportunidad del aquí y ahora, relatos contextualizados, atractivos para generar un “valor añadido”; especialmente productivos para la comprensión de la trama, personajes y espacios del relato.

*Nota.* Elaboración propia

**Tabla 5**

*EeP. Síntesis informativa aportada por E1 y E2. Categoría B: mapa de rutas. Variable*

*1. Concepto clave, itinerarios*

Obra y año	¿Itinerario con autor?	¿Itinerario con monitor propio o externo?	¿Qué recorrido se traza?	Algunas observaciones
<p><i>El Misterio de Las Afortunadas</i> (2009)</p>	Sí	Coinciden monitor y autor	<p><u>Alumnado de Gran Canaria:</u></p> <p>En la capital recorren:</p> <p>Calle de Los Balcones, CAAM (ven la reforma interior del edificio), Plaza del Pilar Nuevo, Plaza de Santa Ana y <b>Museo Canario</b> (2ª planta).</p>	<p>En la visita a la 2ª planta del <b>Museo Canario</b>, se emula el juramento de los protagonistas de la novela, encima de una momia.</p> <p>La Biblioteca es el escenario de estudio de la protagonista y el espacio de trabajo del “malo” del relato.</p> <p>Encuentro final con el autor en esta misma Biblioteca (opinión de la novela, firmas de ejemplares...)</p>
			<p><u>Alumnado de otras islas:</u></p> <p>Al recorrido anterior se añade la Casa de Colón.</p> <p>Tras el almuerzo se desplazan al municipio de Gáldar (Norte de la isla) al parque arqueológico de Cueva Pintada.</p> <p>Anteriormente con este grupo foráneo se implementaba una gymkana literaria <i>Ahora el protagonista eres tú</i>, diseño propio de la editorial y que mejoraba el conocimiento del entorno.</p>	
<p><i>La conspiración de los tres dragos</i> (2010)</p>	Sí	Coinciden monitor y autor	<p>Recorrido literario por el Municipio de Teror (Centro-Norte de la isla)</p>	<p>Obra inaugural de las rutas literarias: es la que cuenta con más recorridos realizados.</p> <p>La gymkana ofertada a los foráneos contó con financiación específica. Ya no se activa pues “retrasa” mucho la actividad por las dinámicas interactivas que ofrece (buscar, escribir...).</p>



<i>El ocaso del sol negro</i> (2011)	Sí	Coinciden monitor y autor	Recorrido por el Sur de la isla. Visita desde la Playa de San Agustín hacia la Playa de Las Burras; después se desplazan a Fataga.	
<i>La maldición de los Turner</i> (2018)	No	Con monitor especializado en la historia de estos espacios	Recorrido por los espacios relacionados con la comunidad británica en Gran Canaria. Se visita la iglesia anglicana, el club inglés, la zona de ciudad jardín, el entorno del Hotel Santa Catalina y el cementerio inglés.	Puede contar al final de esta con encuentro con el autor.
<i>La clave del ángel</i> (2019)	Sí	Coinciden monitor y autor	Recorrido literario por los espacios relacionados con la comunidad británica en Gran Canaria. Se visita la iglesia anglicana, el club inglés, la zona de ciudad jardín, el entorno del Hotel Santa Catalina y el cementerio de Vegueta.	
<i>El elixir curalotodo</i> (2016)	No	Con monitor especializado en medioambiente	Recorrido literario que se realiza en la Finca de Osorio (municipio de Teror), donde transcurre la novela.	
<i>A la sombra del héroe</i> (2022)	Sí		Recorrido literario con el autor por el yacimiento de Tufia y el de Cuatro Puertas, ambos en Telde.	
<i>Grejo, Sirena y el mar</i> (2023)	Puede hacerse con autor o monitor (según disponibilidad del autor)		Recorrido guiado a Sardina del Norte, en el municipio de Gáldar.	
<i>El ataque de Van der Does</i> (2019)	Sí		Se visita el entorno del Castillo de La Luz, El castillo de Mata, el Jardín Canario, Vegueta y la Casa de Colón (sala de maquetas y armas de la época).	
<i>El callejón del Conde Albrit</i> (2019)	Sí	Coinciden monitor y autor	Recorrido por la capital: zona de San Antonio y Museo Castillo de Mata.	Ruta no realizada hasta el momento. No solicitada aún por ningún Centro.

Nota. Elaboración propia

**Tabla 6**

*EeP. Síntesis informativa aportada por E1 y E2. Categoría B: mapa de rutas. Variable 2. Concepto clave, circuitos*

<b>Obra y año</b>	<b>¿Itinerario con el autor?</b>	<b>¿Itinerario con monitor propio o externo?</b>	<b>¿Recorrido?</b>	<b>Otras observaciones</b>
<i>Datana</i> (2017)	No	Monitor de la empresa (yacimiento)	Se recomienda la visita al yacimiento de La Fortaleza, en Santa Lucía de Tirajana.	Visita guiada, gratuita para los colegios. De gestionarse por Bilenio, tendría que abonarse una cuota.
<i>El lagarto de la Fortaleza</i> (2017)	No	Monitor de la empresa (yacimiento)	Visita recomendada al yacimiento de La Fortaleza, en Santa Lucía de Tirajana.	Mismas observaciones de <i>Datana</i>
<i>El gran fuego</i> (2020)	No	Monitor de la empresa (campamento)	El relato transcurre en el paraje natural del Pinar de Tamadaba.	Suele hacerse el recorrido cuando los estudiantes van de acampada al campamento del Garañón. No es viable el recorrido literario por su extensión: no abarcable, en una mañana, subir y volver del Pinar.
<i>La familia F en el Museo Elder</i> (2018)	No	Monitor específico (museo)	Visita al Museo Elder.	Otros intereses: visitas que aprovechan las exposiciones temporales del Museo.

*Nota.* Elaboración propia

La tabla 4 proporciona una valiosa información para entender el desempeño del monitor durante la ruta. Durante la EeP se dialoga sobre los destinatarios habituales, el estilo comunicativo que se activa y las principales técnicas de interacción, los posibles recursos que apoyan el discurso del monitor y otras reflexiones libres. Estas últimas giran en torno al convencimiento del atractivo de las rutas en el contexto de la animación lectora.

La ruta se erige en decisivo recurso motivador e incentivador de la lectura que se ve con ella “mediada” con toda la riqueza performativa aportada por el especialista que la dinamiza. Y no hay que olvidar que

junto al *input* que proporciona el dinamizador de la ruta (un *input* elaborado, dramatizado, sugerente y enriquecido con recursos portables y no portables) conviven las propias interacciones del grupo caminante, reforzado por las sinergias que se establecen en ese contexto andariego, externo al aula, cómodo con la conversación entre iguales.

Por su parte, las tablas 5 y 6 hace hincapié, respectivamente, en la oferta de la editorial Bilenio mostrando (Tabla 5) los datos de las rutas literarias directamente dependientes de esta editorial, y asociadas a 10 de sus relatos. La tabla 6 muestra, sin embargo, otros circuitos de mayor interés extraliterario y dinamizados por otro tipo de monitores (agentes medioambientales, arqueológicos, museísticos).

## **Discusión y Conclusiones**

Tal y como se ha puesto de manifiesto, la percepción positiva tras la realización de la ruta literaria y, por extensión, su validez para certificarla como una estrategia valiosa para potenciar los afectos hacia la lectura se ratifica con la triangulación metodológica de datos. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos ha permitido cruzar datos para verificar si se llega a las mismas conclusiones: comprobar la idoneidad de incorporar (más) la ruta literaria a las dinámicas escolares y aspirar a identificar sus fortalezas de cara a su mayor difusión en el ámbito académico. Ha quedado manifiesta la predisposición de las comunidades participantes por metodologías activas y, por extensión, por todo lo que suponga una nueva mirada a estrategias didácticas de animación lectora que involucren al lector-receptor como lo hace la ruta literaria. Esta se revela como una oportunidad para fortalecer un aprendizaje activo, centrado en una (segunda) experiencia lectora, metamorfoseada ahora en una “vivencia”, significativa, motivadora, gratificante.

Los datos aportados por la revisión bibliográfica, las percepciones de los usuarios de la ruta recogidas en la encuesta y las reflexiones durante la EeP son determinantes para afirmar que este tipo de dinámicas, donde el componente de la oralidad y la dimensión del

espacio son cruciales, favorece un mayor acercamiento al libro por contribuir a despertar la “curiosidad” lectora; además, el diálogo autor-lector o monitor-lector, en un entorno contextualizado, propicia no solo una mayor comprensión de la obra, sino que acrecienta notablemente su disfrute.

Se aprecia que los resultados en los beneficiarios de la dinámica son positivos. Un 85,5% volvería a participar en la propuesta de la ruta literaria. En ella, el papel de la oralidad resulta fundamental: probablemente motive que el 57,8% de los participantes haya reconocido su mediación con el valor máximo de la escala (5).

Al hilo de los datos de la encuesta y de la conversación emanada de la EeP, se confirma la hipótesis de partida con la determinación de que las rutas literarias sí fomentan la animación lectora gracias a la acción performativa de la cadena lector-espacio-dinamizador-obra. Las sinergias derivadas de la identificación con los escenarios de los relatos redundan además en un mejor conocimiento integral de la obra: son un acicate más para discutir sobre ella, para seguir caminando y “hablando” el libro.

Se advierte el efecto y el papel compensatorio que la ruta literaria podría, incluso, cumplir en la línea beneficiosa que las acciones de acompañamiento lector (por su componente también afectivo) desempeñan (Corsi y Fons-Esteve, 2023; Encabo et al., 2019, Margallo y Munita, 2022). La mediación oral que activa el monitor permite compartir, expresar dudas y experiencias personales que enriquecen el texto dado al lector. Promueve por tanto una respuesta afectiva hacia la lectura que hace de esta estrategia un instrumento valioso, que viene a sumarse a los que promueven fortalecer, por tanto, la competencia literaria. El espacio, por su parte, ayuda a contextualizar y vivificar trama y personajes. La ruta literaria es, en este sentido, un complemento interesante al club “convencional” de lectura. Planteada en los términos de esta investigación, comandada por la voz experta y ubicada en un espacio reconocible por los participantes del itinerario, es un potente acto de comunicación y, por tanto, de reacción, en la línea de cómo debe plantearse toda acción de mediación lectora (MCERL, 2021;

Mendoza-Fillola, 2004). Y se suma a otras acciones de fomento lector que, igualmente, se declaran necesarias como acicate del progreso competencial que debe hacerse extensivo a lo largo de la vida del receptor-lector (Rovira-Collado et al., 2021).

Los valores y reflexiones obtenidas son de utilidad práctica tanto para la propia comunidad educativa en su conjunto como para las editoriales y otras entidades involucradas en la dinamización lectora, pues pueden guiar futuras prácticas (formales y no formales) que, además de conllevar poco gasto económico, generen valor añadido, tanto desde el punto de vista de la animación lectora propiamente dicha como del conocimiento y aprecio del entorno. Al respecto, hay que mencionar algunas de las investigaciones que tienen en cuenta las fortalezas y bondades del patrimonio literario y de las acciones lectoras en torno a él (Arcos-Pumarola et al., 2019; Osácar-Marzal y Arcos-Pumarola, 2021).

Por otra parte, creemos también que pueden abrirse otras líneas de investigación que se adentren en el denominado espacio imaginado, es decir, en aquel que tiene menos o ninguna relación con el entorno del lector. Nos referimos a las sagas que se desarrollan en escenarios creados (diseñados) y que igualmente pueden ser objeto de dinamización a través de la oralidad.

Para mejorar la propuesta podría generarse, tras la realización del itinerario, una reflexión grupal de aula (Iglesias y Galicia, 2018) que ponga en común, en gran grupo, la experiencia. Si esta reflexión pudiera darse intercentro, se podrían cruzar los datos teniendo en cuenta las rutas diferenciadas trazadas (el CEPA disfrutó de una ruta literaria distinta a los otros centros). Por su parte, las consideraciones del profesorado acompañante de las rutas literarias, pendientes para el segundo estadio operativo de este proyecto, vendrían a completar, con unas aportaciones que ya presuponemos valiosísimas, la oportunidad didáctica de las rutas literarias.

## Referencias bibliográficas

Aguilar-Gavira, S., y Barroso-Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Álvarez-Álvarez, M.C. (2014). El club de lectura escolar: una propuesta creativa para abordar la literatura. En P. J. García Sempere, P. L. Tejada Romero y A. Ruscica (Coords), *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística* (pp. 165-178). Universidad de Granada.

Arcos-Pumarola, J., Llonch-Molina, N., y Osácar-Marzal, E. (2019). The Concept of Literary Heritage: A Definition through Bibliographic Review. *Forum for World Literature Studies*, 11(1). <https://www.fwls.org/uploads/soft/210602/10481-210602161S5.pdf>

Arias-Valencia, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 37-57. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.16851>

Baelo, M., y Haz, F.E. (2019). *Metodología de investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*. Tirant Humanidades.

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]. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6046>

Carpenter, E., y MacLuhan, M. (1968). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Ediciones de Cultura Popular.

Colomer, T. (2017). Criterios de revisión de una selección de libros en el aula. *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 50, 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6087279>

Conecta (2023). *Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022*. Ministerio de Cultura y Deporte, Dirección General del Libro y Fomento de La Lectura y Cedro, 1–125. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022-presentacion.pdf>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/IC/Anaya.

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. (MCERL). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 11(21), 196-209. art19.pdf (uc.edu.ve)

Correa-Santana, J.L., Perera-Santana, A., Sánchez-García, M., y Suárez-Robaina, J.R. (2018). *Habilidades Lingüísticas I: Didáctica De La Lengua Oral*. Servicio de Reprografía, Encuadernación y Autoedición Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Corsi, A., y Fons-Esteve, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 38, 43-70. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>

Creswell, J.W. (2007). *Proyecto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª ed. Artmed.

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company.

Encabo, E., Hernández, L., y Sánchez, G. (2019). La literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos*, 23, 199-212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>.

Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* La Recerca.

Franco-Álvarez, S. (2017). *El lagarto de la Fortaleza*. Editorial Alargalavida.

González-Sosa, C. (2017). *Datana*. Bilenio Publicaciones.

González-Sosa, C. (2019). *La venganza de Van der Does*. Bilenio Publicaciones.

Guelmí, M. A. (2018). *La maldición de los Turner*. Editorial Alargalavida.

Hernández, J. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *Pasos*, 9(2), 225.

Iglesias, J., y Galicia, I.X. (2018). El impacto de la autoobservación en la autoeficacia del docente universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32.2), 113-126.

Lluch, G., y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), e192. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>

Margallo, A.M., y Munita, F. (coords.) (2022). *Acompañar al lector. Propuestas de lectura guiada de textos literarios en la educación secundaria*. Graó.

Martín-Castellano, D. (2018). *La familia F en el Museo Elder*. Bilenio Publicaciones.

Martín-Castellano, D. (2019). *El callejón del Conde Albrit*. Bilenio Publicaciones.

Martín-Castellano, D. (2020). *El gran fuego*. Bilenio Publicaciones.

Martín-Castellano, D. (2023). *Grejo, Sirena y el mar*. Bilenio Publicaciones.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

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. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 217-244. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>

Mendoza-Fillola, A., López-Valero, A., y Martos-Núñez, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.

Mendoza-Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza-Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa, *Revista RedELE*, 1, junio, 2004. Disponible en [www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml](http://www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml)

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

Nemirovsky, M. (coord.) (2003): *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. CIE.

Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124.

Osácar-Marzal, E., y Arcos-Pumarola, J. (2021). El turismo literario. En Fraiz Brea, J.A. y Araújo Vila, N. (dirs.), *La actividad turística española en 2019 (Edición 2020)*. Editorial Síntesis.

Paz, O. (1990). *La otra voz. Poesía y fin de siglo*. Seix Barral.

Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2). [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.ht](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.ht)

Pimienta-Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, 13, 263-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>

Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 167-172.

Rodríguez, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31. <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.

Romero-Oliva, M.F., y Trigo-Ibáñez, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y Textos*, 35, 63-71.

Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., Martínez-Carratalá, F.A., y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, 111-142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2009). *El misterio de las Afortunadas*. Bilenio Publicaciones.

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2010). *La conspiración de los tres dragos*. Bilenio Publicaciones.

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2011). *El ocaso del Sol negro*. Bilenio Publicaciones.

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2019). *La clave del ángel*. Bilenio Publicaciones.

Saavedra-Guadalupe, J.C. (2022). *A la sombra del héroe*. Bilenio Publicaciones.

Sánchez García, M., y Suárez-Robaina, J.R. (2019). El canon literario en el alumnado universitario de los grados de Infantil y Primaria. Propuesta de reflexión. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez-García y J. López Belmonte (Eds.), *Innovación Educativa en la Sociedad Digital*. Dykinson, S.L

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>

Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. En *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16 al 18 de noviembre de 2016 Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales.

Staiger, R. C. (1976). La lectura en el mundo actual. En R. C. Staiger (Comp.), *La enseñanza de la lectura*. Editorial Huemul S.A

Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.

Vallejos, R., y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133.

Vallés, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis