4. Avances en didáctica

8 Una cartografía literaria de Vigo

Paula Antela Costa[1] y Marina Rabadán Gómez[2]

Resumen[3]

Este artículo recoge una propuesta consistente en la realización de una cartografía literaria llevada a cabo por estudiantes de español lengua extranjera (ELE), de nivel B2 de competencia. Una cartografía literaria (Sharp, 1904) supone el mapeo de un lugar físico a través de un texto literario. Su integración en la programación de ELE facilita que los estudiantes lean literatura contemporánea y que, a través del trazado narrativo de la obra, amplíen sus conocimientos sobre el español de diversos países hispanohablantes, identificando el contexto ficticio de la obra con un espacio real. Por otro lado, el género narrativo de la novela policíaca elegida para esta actividad permite que los estudiantes interactúen con la historia y sus personajes de forma lúdica, siguiendo sus pasos por la ciudad y formando parte de la investigación. La lectura de *Ojos de Agua* (Villar, 2011) se realiza a la vez que una serie de actividades paraliterarias que los estudiantes recogen en un portafolio a lo largo del semestre. A través de las tareas

1. University of Liverpool, Liverpool, United Kingdom; pau.antcos@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-6829-7109

2. University of Liverpool, Liverpool, United Kingdom; rabadan@liverpool.ac.uk; https://orcid.org/0000-0003-2188-0353

3. This article presents a learning activity based on the creation of a literary cartography by students of Spanish as a Foreign Language (SFL), level B2 of competence. A literary cartography (Sharp, 1904) is the mapping of a physical place through a fictional text and its use in the classroom facilitates not only the incorporation of contemporary literature in the syllabus, but it also helps students expand their knowledge of both Spanish and Spanish-speaking countries, by identifying the fictional context of the novel with a real space. On the other hand, the genre chosen for this activity –detective fiction– allows students to interact with the story and its characters in a playful way, following the steps of the protagonists through the city and being part of their investigation. Students read Ojos de Agua (Villar, 2011) at the same time as they complete as a series of paraliterary activities, which are then collected in a portfolio throughout the semester. Through the proposed tasks, different aspects of communicative competence are developed as students practice their skills and expand their knowledge, both linguistic and intercultural. The sequence of activities ends with a presentation of the cartographies for which students use a digital platform of their choice, thus integrating the development and evaluation of their digital competence and adding value to their creative abilities.

Para citar este capítulo: Antela Costa, P., & Rabadán Gómez, M. (2022). Una cartografía literaria de Vigo. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo y V. Colomer i Domínguez (Eds), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 157-171). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1404

© 2022 Paula Antela Costa y Marina Rabadán Gómez (CC BY)

propuestas se desarrollan los diferentes aspectos de la competencia comunicativa, perfeccionando habilidades y conocimientos tanto lingüísticos como interculturales. La secuencia didáctica finaliza con una presentación de las cartografías que los estudiantes realizan en la plataforma de su elección, facilitando así la evaluación de la competencia digital y añadiendo valor a sus capacidades creativas.

Palabras clave: competencia comunicativa, aprendizaje significativo, cartografía literaria, Humanidades Digitales, actividades paraliterarias.

1. Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día asume como su principal objetivo el desarrollo integral de la competencia comunicativa de los estudiantes. Dicha competencia comunicativa debe permitir el intercambio oral y escrito, así como también la comprensión de textos, y facilitar al aprendiz la participación en las diversas manifestaciones culturales de las comunidades propias de la lengua meta. El uso real y situado de la lengua – en contextos relevantes para los alumnos – es un componente esencial de dicho objetivo.

Desde los años 80, profesores, investigadores y autores de materiales didácticos han reclamado la vuelta de la literatura al aula de idiomas, prácticamente eliminada con los enfoques estructuralistas y hasta cierto punto con los enfoques comunicativos. Autores como Widdowson (1983), Brumfit y Carter (1986), Lazar (1993) o Maley (2001), han establecido repetidamente que el uso de la literatura en la clase de idiomas contribuye al desarrollo del aprendizaje del uso real de la lengua, así como al desarrollo de las competencias no solo lingüística, sino también sociocultural y pragmática (Council of Europe, 2021). En esta línea, McRae (1994) indica que los textos literarios – en un amplio sentido de la definición – usan un lenguaje representativo, a diferencia de los textos no literarios, que suelen usar un lenguaje referencial, con el cual se comunica el mensaje en un solo nivel que tiende a ser esencialmente informativo. Por el

contrario, el lenguaje representativo de los textos literarios involucra al alumnado y sus emociones, así como sus facultades cognitivas. Las obras literarias ayudan al alumnado a usar la imaginación, mejoran su empatía por los demás y los llevan a desarrollar su propia creatividad. Asimismo, otra ventaja del uso de la literatura frente a textos creados *ad hoc* para una unidad didáctica, según Lazar (1993), es que estimulan la motivación tanto por la lectura, como por el aprendizaje de lengua.

> "Una buena novela o relato corto puede enganchar especialmente en la medida en que implica a los alumnos en el desenmarañamiento de la trama. Esta implicación puede ser más absorbente para los estudiantes que las pseudo-narrativas que frecuentemente se encuentran en los libros de texto" (Lazar, 1993, p. 15).

Además, dada la gran variedad de géneros literarios existentes, la literatura sirve para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre estrategias y recursos lingüísticos propios de dichos géneros, desde la novela hasta la publicidad, pasando por la poesía o las canciones[4]. De esta manera y dependiendo de los objetivos y necesidades de cada contexto, los profesores podemos dar a los textos literarios una gran variedad de usos en nuestras clases. Morgan (2004, p. 470) diferencia tres enfoques para introducir el texto literario en la enseñanza de lenguas:

- un **enfoque literario** donde el objetivo sea enseñar literatura y contribuir a la adquisición de la competencia literaria del alumnado;

- un **enfoque lingüístico** donde el texto literario sea utilizado como un recurso lingüístico a partir del cual aprender la lengua en uso;

4. Vale la pena aclarar aquí que el concepto de literatura que suscribimos incluye lo que tradicionalmente se ha llamado paraliteratura refiriéndose a obras que, por contraposición a la literatura canónica, son descritas según parámetros por los cuales se despreocupan de la precisión del lenguaje, tienden a consolidar esquemas repetitivos y ponen al consumidor como objeto de atención primario por encima de la importancia de la autoría (Boyer, 1992 y Couégnas, 1992 citados en Rovira-Collado y Baile-López, 2018, p. 48).

- un **enfoque creativo** que aliente al alumnado a escribir sus propios textos literarios.

La propuesta que se presenta en este artículo tiene en cuenta los tres enfoques, si bien es cierto que desarrolla especialmente el lingüístico y el creativo a través del uso de actividades paraliterarias, que culmina con la creación de las cartografías. Con el término actividades paraliterarias o de creación paraliteraria, nos referimos a actividades de producción de lengua que se desarrollan alrededor de un texto literario que funciona como eje central de dichas tareas y que a su vez proponen la creación de nuevos textos en formatos menos canónicos, como la semblanza y la cartografía, en este caso. Antes de describir la propuesta didáctica, veamos qué es una cartografía literaria y cuáles son sus ventajas en el plano pedagógico y, en especial, en la clase de ELE.

1.1. Cartografías literarias y su valor pedagógico

Los orígenes de la cartografía literaria se remontan al concepto de 'geografía literaria', término acuñado por William Sharp (1904) en su volumen *Literary Geography*, donde expresa la importancia que supone la relación del autor con su entorno a la hora de representar y transmitir una determinada localización geográfica en la obra literaria. Este concepto es posteriormente desarrollado por Franco Moretti (1999) en su obra *Atlas of the European Novel* y por Barbara Piatti, Reuschel y Hurni (2011) en *A Literary Atlas of Europe*, donde se comienza a analizar la relación entre el espacio geográfico y el texto literario hasta llegar a la definición más moderna de cartografía literaria. Más concretamente, Piatti especifica que, mientras que la geografía literaria puede ser considerada como un tema de investigación, la cartografía literaria es la metodología que nos permite analizar los diferentes espacios que encontramos en la literatura. Así, el mapeo literario permite representar un texto con el fin último de conseguir un entendimiento más profundo y analítico dentro de la estructura espacial de una historia (Taylor, Donaldson, Gregory y Butler, 2018). Una cartografía literaria consiste, por tanto, en la creación de mapas a partir del análisis de textos literarios que describen lugares geográficos reales o ficticios. A lo largo de las últimas décadas, esta metodología ha progresado hasta el punto de introducir

herramientas digitales que favorecen una aproximación en 3D al espacio del texto literario, evolucionando hacia una metodología interdisciplinar dentro del marco de la intertextualidad y de las Humanidades Digitales. De esta forma, la cartografía digital que se presenta en esta propuesta no solo localiza un espacio físico real, o geoespacio, sino que comunica la ideología de los personajes y el discurso narrativo que lo rodea a través de la fusión entre el texto, la geolocalización y el análisis crítico del estudiante.

Como ya demostraron Romero Oliva y Trigo Ibáñez (2012) y más recientemente Sabarís (2019), la efectividad y las ventajas pedagógicas del uso de las cartografías literarias en el aula de ELE residen en que la creación por parte de los alumnos de estos mapas permite no solo perfeccionar sus habilidades lingüísticas en español, sino que favorece la ampliación de su conocimiento geográfico y cultural de una comunidad de habla hispana a través del texto literario. Gracias a la experiencia inmersiva que supone introducirse en el espacio ficticio de la novela por medio de la investigación sobre los lugares, reales o no, que aparecen en ella, los alumnos absorben indirectamente la cultura meta, y lo imaginario pasa a ser real, tangible. De esta forma, se contribuye a crear una experiencia de aprendizaje más significativo de lo que sería la lectura de la novela sin esta contextualización. Además, el carácter visual de los mapas ayuda a los estudiantes a recordar el contenido de la narrativa a la vez que la información sociocultural que la rodea, como si de un mapa conceptual se tratase, permitiendo una mejor asimilación de dicha información.

Por medio de la creación de la cartografía literaria digital los estudiantes analizan dos espacios paralelos: por un lado, el recorrido que hacen los protagonistas de la novela por sus escenarios ficticios y, por otro, el geoespacio, es decir, el Vigo real, junto con su contexto histórico y cultural que inspiró el espacio imaginario de la novela. Asimismo, esta propuesta puede englobarse dentro del marco de las Humanidades Digitales. Si bien este concepto engloba una gran cantidad de estudios y es hasta cierto punto ambiguo en el campo de la investigación (Pitman y Taylor, 2017; Terras, Nyhas y Vanhoutte, 2013), desde un punto de vista pedagógico permite asociar los diferentes aspectos del currículum de lenguas y humanidades con una introducción al mundo tecnológico en el aula,

algo que cada vez sucede de manera más natural fuera del aula y que por lo tanto consideramos útil para nuestros estudiantes. Mediante la creación de estos mapas digitales los alumnos usan la lengua no solo como medio de expresión, sino también como herramienta para acercarse al espacio, la cultura y las tradiciones, analizando la identidad de una comunidad real con lengua propia – en este caso, el español y el gallego – gracias a tecnologías y aplicaciones que hacen que la inmersión lingüística y cultural sea posible incluso cuanto dicha inmersión no es física. En palabras de Fitzpatrick (2012): "[t]he particular contribution of the Digital Humanities, however, lies in its exploration of the difference that the digital can make to the kinds of work that we do as well as to the ways that we communicate with one another" (p.14, citada en Pitman y Taylor, 2017).

1.2. Ojos de agua

La novela escogida para la realización de esta tarea es la primera de una serie policial del conocido autor gallego Domingo Villar (2011): *Ojos de agua*. La obra gira en torno a la investigación por parte de dos policías del asesinato de un músico en la ciudad de Vigo. Ambientada en la ciudad olívica, la novela recorre la urbe y sus alrededores buscando pistas que ayuden a encontrar al asesino.

La elección de una novela contemporánea de género policíaco no fue al azar. La novela negra detectivesca comparte muchas de sus características con las bases de la gamificación, metodología que, generalmente, motiva al alumnado joven y que además favorece un aprendizaje significativo de la lengua (Sabarís, 2019). La novela está narrada desde la perspectiva del protagonista, el inspector Leo Caldas, lo cual propicia que el lector solo pueda seguir los pasos de Caldas, inmiscuyéndose a veces en sus pensamientos y experimentando una inmersión en un recorrido que llega a convertirse en un juego: buscar pistas y formular hipótesis para descubrir al asesino. Esto hace que el alumno tenga la sensación de ser también protagonista de la historia, incluso identificándose como "el tercer policía". Esta colectividad de los protagonistas, de la que el propio alumno llega a formar parte, fomenta su motivación a la lectura y le permite alcanzar un grado elevado de implicación. Como consecuencia, se produce un aprendizaje más

profundo, al ir elaborando sus teorías a partir del análisis crítico de los diferentes personajes y sus relaciones personales.

2. Propuesta didáctica

2.1. Contexto académico y objetivos

Esta propuesta didáctica fue llevada a cabo con estudiantes universitarios de segundo curso y en un contexto de enseñanza en línea. Los objetivos de la asignatura de lengua española en la que se implementó la propuesta están alineados con el nivel B2 del Council of Europe (2021) y se muestran en la Tabla 1. Se desarrollaron y evaluaron específicamente los criterios destacados.

Tabla 1. Descripción de objetivos de la asignatura anclados al nivel B2 del Council of Europe (2021)

Skills	Descriptors
Listening	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.
Reading	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.
Spoken interaction	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.
Spoken production	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
Writing	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.

Las diferentes tareas que componen esta propuesta se reparten a lo largo de un semestre y se recogen en un portafolio cuyo objetivo final es la creación de una

cartografía literaria de la ciudad de Vigo que incluya los espacios recorridos junto con los policías protagonistas de la novela. Dichas tareas están diseñadas para ser entregadas de manera escalonada a lo largo del semestre y así incentivar y apoyar al alumnado en el proceso de lectura. Las tareas 1 y 2 ayudan al alumnado a preparase para la realización de la tarea 3, que es la tarea final del portfolio, la cartografía. Las instrucciones y fechas de entrega de cada tarea están disponibles desde la primera semana del semestre, de manera que, con dicha información, son los estudiantes los que deben gestionar el tiempo y los recursos necesarios para la preparación de cada tarea, con lo que se busca potenciar su autonomía también desde un punto de vista trasversal.

Además, como parte de la evaluación de la expresión e interacción oral de la asignatura, los estudiantes realizan una presentación de sus cartografías literarias digitales, consiguiendo así la integración de todas las destrezas de la lengua en esta propuesta.

2.2. Tarea 1

Pulverness (2003) nos recuerda la importancia de las actividades de prelectura en el aula de lenguas, ya que estas son un valioso recurso para ayudar al alumnado a enfrentarse a un texto, especialmente a uno tan extenso como una novela. Aunque esta primera tarea no es estrictamente una actividad de prelectura, comparte con estas la función de contextualizar la lectura y de facilitar un primer acercamiento al texto. La tarea consiste en una actividad de comprensión audiovisual a partir de un clip (Turismo de Vigo, 2020) de promoción turística sobre la ciudad de Vigo para que los alumnos se familiaricen con el contexto geográfico de la novela. Además, incluye un resumen por parte del alumnado de los ocho primeros capítulos de la novela (aproximadamente un tercio de la misma). Para enfatizar su valor contextualizador, es clave que esta primera tarea se realice en las primeras semanas del semestre y que se trate de una actividad sencilla, que motive a los estudiantes a comenzar con la lectura poco a poco y que les ayude a visualizar los lugares que ya han aparecido o que van a ir descubriendo en el texto. Se practican tanto la comprensión auditiva como la comprensión lectora y la expresión escrita.

2.3. Tarea 2

En esta tarea los alumnos realizan una semblanza de los personajes principales – el inspector Leo Caldas y el agente Rafael Estévez – y un resumen de los siguientes ocho capítulos de la novela. Una semblanza es una biografía de poca extensión, que no abunda en datos históricos, sino que presenta información sobre el carácter y la personalidad del individuo o personaje; las semblanzas utilizan acontecimientos en la vida de alguien como ejemplos para describir su personalidad. El objetivo principal de esta tarea es que los estudiantes analicen el carácter y la personalidad de los protagonistas a través de ejemplos de situaciones o conversaciones de la novela. Ambos personajes provienen de distintas zonas de España (Caldas es de Vigo y Estévez de Zaragoza) y el autor se vale de estereotipos regionales y rasgos culturales de cada una de estas zonas geográficas para describirlos. Para escribir sus semblanzas, los alumnos tienen que investigar sobre estos estereotipos regionales para así entender los malentendidos culturales que se producen entre los protagonistas. Así, llegan a empatizar con ambos personajes, desarrollando al mismo tiempo su conciencia intercultural.

Se podría afirmar que el dúo Caldas-Estévez recuerda a los famosos Sherlock Holmes y Watson: dos personalidades opuestas cuyas diferencias, sin embargo, encajan a la perfección a la hora de juntar las piezas del puzle para dar con el asesino. Basándonos en la conocida teoría de 'el viaje del héroe' de Joseph Campbell (1972), podemos identificar a Caldas como ese 'héroe' de carácter individual y cerrado, cuya vida personal apenas conocemos, que dedica sus días a cumplir la misión que se le encomienda (descubrir quién mató a Luis Reigosa). Por otra parte, Estévez representa a la figura del 'bufón', que acompaña al héroe en su aventura, aportando un toque de humor a las situaciones que se presentan en el camino.

2.4. Tarea 3

En esta última tarea los alumnos elaboran la cartografía literaria digital de la novela a través del análisis de los textos que describen los lugares que van

apareciendo a lo largo de la investigación. Para la realización de esta tarea se les facilita a los estudiantes una lista de las localizaciones de la historia divididas en varias categorías, al estilo de una guía de viajes: 'Vigo urbano', 'Museos y lugares de interés cultural', 'Servicios públicos y transporte', 'Bares y restaurantes' y 'Zonas de los alrededores (playa y zona rural)'. De esta lista, seleccionan al menos un lugar de cada categoría y elaboran una cartografía con al menos ocho lugares diferentes. Los alumnos tienen que hacer la cartografía utilizando la herramienta digital de su elección (GoogleMaps, Genially, Canva, Prezi…). En el mapa, sitúan los lugares seleccionados y para cada uno de ellos escriben una entrada, a modo de guía turística, en la que incluyen:

- un fragmento de la novela en el que se describa la localización;
- un análisis crítico de la relevancia que tiene ese lugar para la investigación, relacionándolo con otros lugares, personajes o con pistas que encuentran allí;
- una descripción detallada de la localización, para la que tendrán que llevar a cabo un trabajo de investigación y búsqueda de información con el fin de determinar si cada uno de los lugares de su cartografía es un lugar real o si se trata de un lugar imaginario. De ser este el caso, deben justificar un posible equivalente real que crean que haya podido servir de inspiración al autor para la creación del lugar ficticio.

El objetivo principal de esta tarea es que los alumnos sean capaces de mapear el texto literario utilizando diferentes estrategias y herramientas y así recrear los pasos de los inspectores por la ciudad, desde la perspectiva de una ruta turística literaria. Así, los estudiantes perfeccionan sus habilidades lingüísticas, y también su capacidad crítica, su creatividad, su competencia digital y su capacidad de investigación y búsqueda de información. Con sus cartografías digitales, los estudiantes demuestran que han comprendido el contenido, las descripciones y las indicaciones geográficas que se incluyen en la novela, lo cual nos permite evaluar su comprensión lectora. Además, desarrollan su capacidad de inferencia y deducción crítica, al mismo tiempo que se trabaja

la competencia intercultural, por ejemplo, a través de la identificación de la toponimia gallega. Respecto a los lugares que los alumnos van identificando, surge la necesidad de detectar cuáles son meramente ficticios y cuáles existen en la realidad (geoespacio)[5]. Como indica Piatti, Reuschel y Hurni (2009), existen varios grados de adaptación de los lugares reales al texto literario, usando técnicas como cambiar el nombre, modificar aspectos de la descripción o crear un lugar ficticio 'por encima' de otro ya existente en la realidad. Esto resulta especialmente interesante, ya que de esta forma los alumnos deconstruyen el espacio ficticio para realizar hipótesis sobre el lugar real en el que se basó el autor durante el desarrollo de la tarea.

Finalmente, los alumnos también realizan una presentación oral explicando tanto las razones por las que han seleccionado cada uno de los lugares, como el análisis crítico y de geolocalización que han llevado a cabo en la realización de la tarea, perfeccionado así sus habilidades como mediadores intertextuales, en este caso, entre el texto ficticio y los textos 'reales' que hayan encontrado en su investigación.

2.5. Evaluación

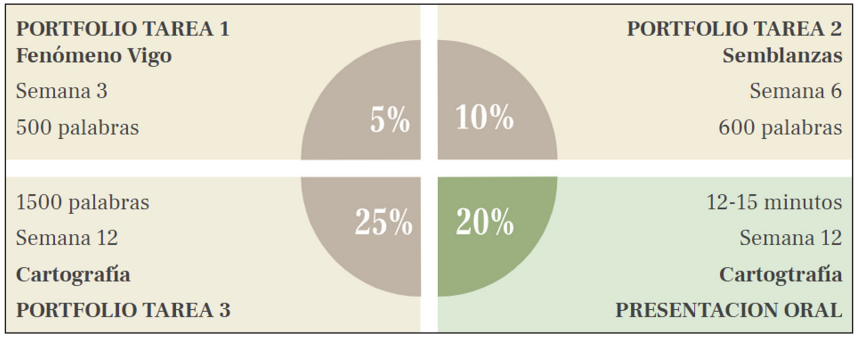
Las diferentes tareas que componen la actividad se reparten a lo largo del semestre y conforman un portfolio cuyo objetivo final es la creación de una cartografía literaria de la ciudad de Vigo que incluya los espacios recorridos junto con los policías protagonistas de la novela, así como un análisis del significado de estos lugares en la historia. Dichas tareas están diseñadas para ser entregadas de manera escalonada a lo largo del semestre y así incentivar y apoyar a los estudiantes en el proceso de lectura.

Desde el punto de vista logístico, las tareas se entregan de manera progresiva en las semanas 3, 6 y 12 del semestre, a través de la plataforma digital de la universidad, facilitando así la evaluación continua de los estudiantes. Cada

5. El concepto de "geoespacio" o "geospace" fue introducido inicialmente por Piatti y Hurni y aparece citado en Cooper, Donaldson y Murrieta-Flores (2016, p. 164) para expresar lo siguiente: "the physically comprehensible world can become insinuated into the literary world, and vice versa. It is when we focus on elisions between 'geospace' and 'fictional space' that the possibility for entanglements between the text and territory begins to emerge".

tarea está vinculada a un porcentaje de la nota del portfolio en función de su complejidad, como se indica en el Figura 1. Junto con las tareas escritas, la presentación de la cartografía permite integrar la evaluación de todas las destrezas de lengua, así como de las competencias sociocultural y pragmática de los estudiantes a través de su capacidad de inferencia y análisis crítico de la obra y su contexto.

Figura 1. Evaluación de las tareas paraliterarias



3. Conclusiones

La propuesta aquí presentada consiste en la elaboración de tres tareas a partir de la lectura de la novela *Ojos de agua* (Villar, 2011). Las tres tareas van aumentando en complejidad hasta llegar a la tarea final, la cartografía literaria digital. Esta actividad facilita a los estudiantes una inmersión geográfica y cultural en la ciudad de Vigo a través de los escenarios de la novela ya que, para completar la cartografía, no solo basta con leer (y entender) el libro, sino que los estudiantes tienen que usar otras herramientas y fuentes para recabar información sobre la ciudad y sus alrededores. En este sentido, el uso de dichas herramientas de geolocalización, como Google Maps, representa un paso más en el uso de materiales auténticos y el desarrollo de la autonomía del estudiante, puesto que dichas herramientas no son aplicaciones diseñadas para el aprendizaje de la lengua y no están prescritas por las instrucciones

de la tarea. Así, reproducimos un comportamiento más que frecuente en la vida real, en el que usando nuestros dispositivos móviles, podemos recorrer un espacio desconocido sin apenas apartar la vista de nuestro teléfono. Esto tiene sus ventajas, desde luego, pero también ha provocado que desaparezca ese componente de observación del espacio, de lo desconocido, o incluso la posibilidad de descubrir lugares inesperados al no seguir correctamente las indicaciones que un viandante nos proporcionó en una lengua extranjera. Fuera del aula, herramientas como Google Maps facilitan que se pierda el contacto físico, en todos los sentidos, con el lugar que queremos descubrir. Paradójicamente, estas mismas herramientas digitales son las que en el aula y desde un enfoque correcto permiten a nuestros estudiantes la recreación de una ruta turística tradicional en formato digital. El uso de estas herramientas les permite observar, mirar a su alrededor, analizar el espacio y 'perderse' en Vigo para encontrar y localizar aquellos lugares que aparecen en la novela y que ya habían definido previamente en el espacio de su imaginación.

Desde el punto de vista de los objetivos didácticos del curso, la realización de las actividades paraliterarias y especialmente de la cartografía que integran esta propuesta facilitan a los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde las perspectivas pragmática y sociocultural, guiándolos en el descubrimiento de la ciudad, sus paisajes, historia, gastronomía e idiosincrasia, a través de la intertextualidad literatura-geografía y gracias al enfoque multidisciplinar de las tareas.

Finalmente, la evaluación de las tareas por parte de los estudiantes confirma que estas contribuyeron a mantener la motivación durante la lectura y crear una experiencia de aprendizaje significativo gracias a la novedad de las herramientas y los formatos usados; la extensión y complejidad de las tareas, que fue aumentando a lo largo del semestre, y a la posibilidad de desarrollar una investigación práctica sobre un lugar real, lo cual les permitió adquirir conocimientos no solo literarios, sino también logísticos y prácticos sobre este rincón de España, que algunos tienen la oportunidad de visitar o en el que pasan su periodo de residencia en el extranjero.

Referencias bibliográficas

Boyer, A. M. (1992). *La paralittérature*. Presses Universitaires de France.

Brumfit, C. J., & Carter, R. A. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford University Press.

Campbell, J. (1972). *A hero with a thousand faces*. Princeton University Press.

Council of Europe. (2021). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Cooper, D., Donaldson, C., & Murrieta-Flores, P. (2016). (Eds). *Literary mapping in the digital age*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315592596

Couégnas, D. (1992). *Introduction a la paralittérature*. Editions du Seuil.

Fitzpatrick, K. (2012). The humanities, done digitally. In M. K. Gold (Ed.), *Debates in the digital humanities* (pp. 12-15). University of Minnesota Press.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511733048

Maley, A. (2001). Literature in the language classroom. In R. Carter & D. Nunan (Eds), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.027

McRae, J. (1994). *Literature with a small 'l'*. Macmillan Education.

Moretti, F. (1999). *Atlas of the European novel, 1800-1900*. Verso Books.

Morgan, C. (2004). Poetry. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 122-124). Routledge.

Piatti, B., Reuschel, A. K., & Hurni, L. (2009). Literary geography – or how cartographers open up a new dimension for literary studies [CD Rom]. In *Proceedings of the 24th International Cartography Conference, Chile*.

Piatti, B., Reuschel, A. K., & Hurni, L. (2011). A literary atlas of Europe - analysing the geography of fiction with an interactive mapping and visualisation system. In *Proceedings of the 25th International Cartographic conference* (pp. 3-8).

Pitman, T., & Taylor, C. (2017). Where's the ML in DH? And where's the DH in ML? The relationship between modern languages and digital humanities, and an argument for a critical DHML. *Digital Humanities Quarterly, 11*(1). http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/11/1/000287/000287.html

Pulverness, A. (2003). Literature. *English Teaching Professional, October*(29).

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

Rovira-Collado, J., & Baile-López, E. (2018). Fuerza y superpoderes de los lectores en universos transmedia comerciales: libros y cómics en The Avengers y Star Wars. In J. Segarra-Saavedra, T. Hidalgo-Marí & R. Rodríguez-Ferrándiz (Eds), *Actas de las Jornadas Científicas Internacionales sobre Análisis del discurso en un entorno transmedia* (pp. 45-59). Universidad de Alicante, 16 y 17 de noviembre de 2017.

Sabarís, X. N. (2019). Vigo noir. Xeografías literarias e relacións intersistémicas na novela negra galega. *Tintas. Quaderni di Letterature iberiche e iberoamericane, 8*, 105-120.

Sharp, W. (1904). *Literary geography*. Offices of the Pall Mall Publications.

Taylor, J. E., Donaldson, C. E., Gregory, I. N., & Butler, J. O. (2018). Mapping digitally, mapping deep: exploring digital literary geographies. *Literary Geographies*, *4*(1), 10-19.

Terras, M., Nyhas, J., Vanhoutte, E. (2013). (Eds). *Defining digital humanities: a reader.* Routledge.

Turismo de Vigo. (2020). *El Fenómeno Vigo. No intentes explicarlo. ¡Vívelo!* https://www.youtube.com/watch?v=X-8vKpWQTEw

Villar, D. (2011). *Ojos de agua*. Siruela.

Widdowson, H. G. (1983). Talking shop: literature and ELT. *ELT Journal, 37*(1), 30-35. https://doi.org/10.1093/elt/37.1.30