

LITERATURA EN LENGUA EXTRANJERA Y COMPETENCIAS: LA EXPERIENCIA DE UN CLUB VIRTUAL DE LECTURA

LITERATURE IN FOREIGN LANGUAGE AND COMPETENCES: THE
EXPERIENCE OF AN ONLINE READING CIRCLE

Anna Fochesato

Università di Genova. Génova. Italia
anna.fochesato@gmail.com; anna.fochesato@edu.unige.it

Giuliana Dettori

Istituto per le Tecnologie Didattiche – Consiglio Nazionale delle Ricerche. Génova. Italia
dettori@itd.cnr.it

Proceso editorial

Recibido: 02/11/2018

Aceptado: 08/04/2019

Publicado: 10/06/2019

Contacto

Anna Fochesato
anna.fochesato@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Fochesato, A., y Dettori, G. (2019). Literatura en lengua extranjera y competencias: la experiencia de un club virtual de lectura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 69-87.

LITERATURA EN LENGUA EXTRANJERA Y COMPETENCIAS: LA EXPERIENCIA DE UN CLUB VIRTUAL DE LECTURA

lenguas extranjeras; MCER; club de lectura; competencias.

LITERATURE IN FOREIGN LANGUAGE AND COMPETENCES: THE EXPERIENCE OF AN ONLINE READING CIRCLE

Resumen

En los últimos años, la investigación en el campo de la educación ha cuestionado los objetivos y métodos de la enseñanza literaria a la luz de los cambios introducidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El debate se ha centrado, en particular, en la oportunidad de adoptar la perspectiva del aprendizaje orientado a la acción, cuya definición parece incompatible con el ideal tradicional de la formación humanista. Al contrario, estamos convencidas de que las dos perspectivas coinciden en muchos aspectos y que el texto literario puede contribuir en la formación del individuo y ciudadano: es posible configurar la didáctica literaria para transmitir no solo unos conocimientos disciplinares sino también unas competencias transversales que pueden reutilizarse fuera del contexto de la formación. En este sentido, las tecnologías digitales son una herramienta privilegiada para sumergir a los estudiantes en situaciones reales donde puedan llevar a cabo tareas auténticas. En este artículo presentamos dos experiencias de lectura que tuvieron lugar en Italia dentro de un curso universitario de literatura francesa contemporánea, basadas en la transposición en el mundo virtual de un diario del lector y un club de lectura. Tras la descripción de las plataformas utilizadas y el análisis de los datos obtenidos, formulamos una propuesta para la enseñanza de la lectura literaria en la universidad.

Palabras clave: didáctica de la lectura literaria;

Abstract

In recent years, research in education has repeatedly questioned the objectives and methods of literary teaching, with particular attention to the opportunity of adopting an action-oriented perspective, as recommended by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), even though this approach might appear contradictory with traditional humanistic education. We claim that these two perspectives are actually not opposed but share many aspects; literary reading may play an important role in people development, provided it is shaped so as to foster not only the acquisition of content knowledge but also the development of transversal skills, in line with CEFR recommendations. Digital technologies provide a powerful support to create effective contexts where students can carry out real tasks. This paper concerns two experiences of teaching literary reading in a course of contemporary French literature offered by an Italian university, carried out in an online learning environment integrating usual discussion tools with a reading circle and a reader's diary. Analysing the outcomes of these experiences and highlighting what skills can be developed by this activity will lead us to formulate an innovative proposal to teaching literary reading at university level.

Keywords: didactics of literary reading; foreign languages; CEFR; reading circle; competency-based education.

INTRODUCCIÓN

La literatura es actualmente objeto de una importante devaluación; contrariamente, el conocimiento técnico y científico recibe una mayor apreciación, pues se considera de uso inmediato y parece una condición necesaria y suficiente para satisfacer las exigencias de la sociedad actual. No es de extrañar, entonces, si en los últimos años el papel de la literatura en la formación ha sido cuestionado bajo el perfil del enfoque por competencias y de cara al enfoque orientado a la acción recomendado por el *Marco Común de Referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), en lo que concierne la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas modernas.

Los términos "literatura" y "competencias" suelen conllevar unas concepciones y expectativas educativas diferentes, que parecen irreconciliables. A propósito, no sorprende que incluso en el MCER la literatura se encuentre en una posición subordinada respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues su relevancia se limita al valor estético y poético del lenguaje. ¿Pero es verdaderamente así?

Compartimos la opinión de Tonelli (2013) que "la literatura es un instrumento extremadamente poderoso y versátil en términos de habilidades comunicativas, emocionales y sociales, así como de habilidades de ciudadanía en general"; sin embargo, creemos que, para que los beneficios aportados por la lectura de los textos literarios sean reconocidos socialmente, es necesario que el estudio de las obras literarias tenga sentido para el alumno más allá del contexto formativo, en la realidad cotidiana donde él desempeña su rol de individuo y ciudadano.

El tema de la supuesta crisis de la literatura - considerada como un objeto para contemplar, sin ningún vínculo con la realidad de la vida y accesible solo a través del análisis formal - ha llevado muchos intelectuales a avanzar propuestas para renovar la enseñanza de la literatura, cuestionando por una parte su identidad y por otra su valor de uso. En ese debate se sitúa nuestra contribución. De hecho, una pregunta nos parece ineludible: ¿cómo es posible traducir el potencial educativo de la literatura en la práctica de la enseñanza? Intentaremos contestar a esta interrogación, analizando la noción de competencia y las posibilidades de su integración con los objetivos de la formación en lenguas y culturas extranjeras. Asimismo, presentaremos y discutiremos los resultados de un estudio de caso realizado durante los años académicos 2015-2016 y 2016-2017 en la Facultad de Lenguas y culturas modernas de la Università di Genova en Italia, que consistió en dos talleres a distancia de lectura literaria en francés.

Nuestro reto final es la formulación de una propuesta de revisión metodológica del proceso de aprendizaje-enseñanza de la lectura literaria en lengua extranjera en la

universidad que no plantea el enfoque por competencias como un ataque a la legitimidad y a la independencia de la literatura sino como una oportunidad para que ella pueda demostrar su importancia en la vida de los lectores.

¿LITERATURA O COMPETENCIAS?

Las competencias...

La noción de competencia se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que resultan apropiados para operar de manera efectiva en un contexto específico, así como la capacidad de recurrir oportunamente a todos estos elementos según necesidades y objetivos personales. En consecuencia, el enfoque por competencias aconseja que cualquier formación sea un instrumento para el desarrollo de habilidades útiles en la vida diaria. Un documento europeo precisa ocho competencias claves para el aprendizaje permanente de cada ciudadano. Se destacan aquí cinco de ellas por su relevancia en este estudio:

1. *Comunicación en lenguas extranjeras*: incluye la capacidad de expresarse e interactuar en un idioma extranjero, así como una actitud de apertura hacia la diversidad cultural.
2. *Competencia digital*: implica el uso seguro y crítico de las TIC y plantea como condición para su desarrollo el interés de un individuo por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales y/o profesionales.
3. *Aprender a aprender*: es la capacidad de utilizar experiencias de aprendizaje previas para seguir aprendiendo, y conlleva confianza en sí mismo, autonomía y capacidad de autoevaluación.
4. *Competencias sociales y cívicas*: envuelven el respeto por el otro y por la diversidad de los puntos de vista, la tolerancia, la empatía, el diálogo y la colaboración.
5. *Conciencia y expresión culturales*: incluyen la apreciación por el arte y su papel social y económico, así como la capacidad de expresar sus propias opiniones y emociones acerca de las obras.

En lo que concierne el ámbito específico del aprendizaje de las lenguas y culturas modernas, el MCER recomienda a la didáctica que adopte un enfoque orientado a la acción, según el cual los estudiantes son agentes sociales que necesitan movilizar varias habilidades para realizar tareas diferentes en contextos específicos (Consejo de Europa, 2002). Se identifican cuatro competencias generales: *conocimientos*, una competencia declarativa obtenida a través de la experiencia social (conocimiento empírico) o del aprendizaje formal (conocimiento académico); *destrezas y habilidades*, o sea la capacidad de desarrollar procedimientos; *competencia existencial*, que

coincide con nuestra visión de nosotros y de los demás, y con la disponibilidad para la interacción social con otras personas; y *capacidad de aprender*.

...y la literatura

A primera vista, este listado de habilidades y conocimientos parece disconforme con el ideal de la educación humanista al que el estudio de la literatura contribuye (Jacquin, 2010), pues lo que resalta solo es el lado funcional de las formaciones. Sin embargo, la literatura se caracteriza por aquellos rasgos intrínsecos que representan los criterios de legitimación de las diversas disciplinas educativas. Varios autores consideran esta forma de narración un instrumento apto a proporcionar al lector una cantidad casi inagotable de experiencia, que puede aumentar su conocimiento del mundo y de la naturaleza humana (Todorov, 2007) así como representar una oportunidad para profundizar en su intimidad y evolucionar como individuo (Levorato, 2008). Además, se reconoce la utilidad de la literatura para desarrollar las habilidades de ciudadanía: por una parte, los textos literarios invitan al lector a cuestionar el lenguaje y deconstruirlo para liberarlo de cualquier hábito o estereotipo y comprenderlo profundamente en sus consecuencias prácticas (Coste, 2017); por otra, la literatura contribuye a desarrollar una actitud de crítica constructiva, creatividad y respeto por los demás, ayudando a cada individuo en el ejercicio de su papel como ciudadano (Nussbaum, 2011).

Estas consideraciones están valoradas por la ciencia. De hecho, las investigaciones en neurociencia han averiguado que la imaginación y la acción comparten una misma estructura neuronal (Rizzolatti & Sinigallia, 2006); por lo tanto, gracias a las neuronas espejo, al leer nuestro cerebro simula las acciones representadas y desencadena las mismas emociones. Además, según las ciencias psicológicas, la lectura es “[...] un ejercicio de interacción entre seres humanos” que “[...] puede agudizar nuestro cerebro social, por lo que cuando cerramos nuestro libro, estamos potencialmente mejor preparados para interactuar con los demás” (Oatley, 2012 – nuestra traducción). En conclusión, la literatura aumenta nuestro conocimiento de la vida y de nosotros mismos y amplifica nuestras habilidades sociales, ayudándonos a desarrollar una actitud abierta para comprender el mundo en su complejidad.

UN PROYECTO DE INTEGRACIÓN

Considerado todo lo anterior, el intento de contestar a la pregunta de investigación formulada en la introducción nos llevó a cuestionar la práctica de aprendizaje-enseñanza de la lectura literaria en lengua extranjera de manera que dos grandes

categorías de objetivos formativos se cumplieran: por una parte, el aumento de la conciencia de los alumnos sobre el mundo y sobre sí mismos; por otra, el desarrollo de habilidades específicas para la formación en lenguas y culturas (capacidad de comunicarse e interactuar en un idioma extranjero, de leer de manera más profunda y discutir sobre la producción cultural) así como de competencias transversales (habilidades interpersonales y sociales, educación digital) que sean transferibles y conscientemente utilizadas fuera del entorno educativo. La Tabla 1 resume los objetivos generales del proyecto.

Tabla 1. Objetivos generales

OBJETIVOS DIDÁCTICOS (relacionados con la formación en lenguas/culturas)	OBJETIVOS SOCIALES (relacionados con la vida cotidiana)
o Conocimiento de una tendencia literaria actual.	o Consideración de la lectura como un puente hacia la vida y reflexión sobre la sociedad actual.
o Apropiación de obras literarias como lector.	o Conciencia de sí mismo y desarrollo de confianza.
o Lectura consciente y activa.	o Capacidad para gestionar dinámicas de grupo en un debate democrático.
o Comunicarse e interactuar en un idioma extranjero.	o Educación digital.

La Tabla 2 presenta los objetivos específicos del proyecto según el sistema quadripartito del MCER (cada finalidad está asignada al tipo de competencia que se puede desarrollar como prioridad).

Tabla 2. Objetivos específicos

INDICACIONES DEL MCER	OBJETIVOS DEL PROYECTO
<i>Conocimientos</i>	Desarrollar una competencia declarativa (MCER, 2002), que se manifiesta en el conocimiento de obras, autores e estilos actuales.
<i>Destrezas y habilidades (saber hacer)</i>	Dar espacio al lector y a su derecho de expresión para que adquiera confianza en sí mismo y pueda aprender a respetar la diversidad de los puntos de vista.
	Involucrar al alumnado en actividades reales y concretas, que sean susceptibles de producirse en otros contextos, no necesariamente formativos.
<i>Competencia existencial (saber ser)</i>	Desarrollar una competencia transaccional con los textos, aprendiendo a cuestionarlos de manera constructiva.
<i>Capacidad de aprender</i>	Alentar la reflexión del alumno sobre sus prácticas de lectura y sus experiencias de aprendizaje.

Para hacer frente al reto ilustrado, recurrimos a unos elementos tanto conceptuales como referentes a la práctica docente. Aunque algunos resulten de la investigación en la enseñanza en la lengua materna y de las reflexiones acerca de la enseñanza en secundaria, abrazamos la perspectiva de la existencia de un continuo con la didáctica de una lengua/cultura extranjera (Collès & Dufays, 2001) y sugerimos la im-

portancia de involucrar a la formación superior también en el esfuerzo de vivificar la educación literaria. De hecho, el papel del profesor universitario ya no coincide con la simple transmisión de conocimientos, pues preve el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante (Borràs Castanyer, 2007). Además, las facultades de lenguas y culturas extranjeras ya no persiguen exclusivamente el objetivo de formar a los profesores, sino que también preparan a otras categorías profesionales, relacionadas por ejemplo con el sector de la comunicación internacional, del marketing y de la administración.

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y DIDÁCTICAS

Marco teórico

Con respecto a la faceta conceptual, tres referencias principales de epistemológica y didáctica constituyeron el marco teórico de nuestro proyecto.

El *paradigma del sujeto lector* (Rouxel & Langlade, 2004) desplaza la atención del arquetipo del lector modelo (Eco, 1979) hacia el lector empírico, es decir, hacia el individuo concreto que con sus experiencias y personalidad se implica cognitivamente y emocionalmente en la lectura. Este paradigma valora la relación personal, transaccional, con las obras literarias, y pone en el centro de la clase de literatura las emociones del estudiante como herramienta heurística (Baroni & Rodríguez, 2014). Además, favorece la adopción de una actitud reflexiva que el alumno dirige hacia sí mismo, la realidad y los demás. Por consiguiente, una didáctica inspirada en el paradigma del sujeto lector fomenta el desarrollo de una dimensión de autoevaluación.

El *enfoque de la antropología literaria* (Coste, 2017) concibe los textos literarios como espacios de investigación sobre el lenguaje y la realidad. Por lo tanto, la lectura adquiere el valor de motor de una acción colectiva de transformación de la sociedad: debido a su esencia pragmática, esta perspectiva sugiere la importancia de anular las distinciones entre las experiencias de la vida y las de aprendizaje, de manera que estas tengan eco fuera del contexto formativo, en la realidad cotidiana.

La *noción de coacción* (Puren, 2012 y 2016), en cuanto respuesta al enfoque orientado a la acción, considera la colaboración y la autenticidad como los principios que deben guiar la selección de las actividades en el aula de lengua/cultura extranjera para que estén relacionadas con las situaciones de la vida. Por esta razón, la realización de un producto final concreto es un elemento imprescindible de la pedagogía del proyecto.

Marco metodológico

Estas nociones teóricas engloban una faceta reflexiva y otra social; por consiguiente, decidimos recurrir a un dispositivo didáctico integrado, formado por tres instrumentos explotados en sinergia: el club de lectura, el diario del lector y la autobiografía del lector.

El *club de lectura* (Daniels, 2002) es un dispositivo que permite compartir y confrontar la recepción individual de lectores distintos. Los sentimientos de cada uno son bienvenidos y la presencia de los demás garantiza una distancia crítica (Ferrieri, 2006). A través de un club de lectura el alumno puede vivir la experiencia de la diversidad y legitimidad de los puntos de vista, aprendiendo a debatir de forma respetuosa, constructiva y democrática (Álvarez Álvarez, 2010). Entonces la participación en un club de lectura lleva al desarrollo del lector desde el punto de vista cultural, personal y social (Domingo Espinet, 2007).

El *diario del lector* (Ahr, 2013) es un espacio privado donde el lector puede anotar sus emociones y pensamientos a lo largo de la lectura, reaccionando frente al contenido y/o a las características formales del texto. Esta actividad de verbalización se configura como un acto metacognitivo y conlleva un esfuerzo importante de introspección, pues implica al lector en un camino de reflexión y de empoderamiento. Actualmente el binomio club-diario de lectura representa un instrumento muy valorado y explotado para la enseñanza del francés con el objetivo de innovar el enfoque analítico de los textos.

La *autobiografía del lector* permite la expresión de la subjetividad del lector y le estimula a reflexionar sobre la relación que desarrolla con la lectura así como sobre su propia identidad de lector (Rouxel, 2004), conllevando un beneficio en términos de metacognición y de autoevaluación.

Los elementos conceptuales y didácticos susodichos constituyen los presupuestos adecuados para configurar un entorno de aprendizaje que favorezca la meta-reflexión del estudiante sobre su identidad y la percepción del acto de leer en cuanto práctica social. En este contexto se sitúa nuestra decisión de recurrir por un lado a la literatura francesa del extremo contemporáneo (desde 1980) y por otro lado a las tecnologías digitales, transponiendo en el mundo virtual la estructura pedagógica mencionada.

Con referencia al primer aspecto, la producción literaria más reciente cuenta con algunas obras que se interesan por asuntos sensibles de la actualidad, entre las cuales destacamos un corpus de escritos que representan las vicisitudes de inmigrantes, prisioneros y personas sin hogar. Se trata de textos que cumplen con

la definición de literatura “transitiva” y “desconcertante” (Viart et al., 2008), porque pueden estimular las reacciones cognitivas y emocionales de los lectores, animándoles a reflexionar sobre sí mismos y la complejidad de la sociedad contemporánea.

En cuanto a las TIC, su uso se configura como un medio para mejorar los beneficios de la estructura educativa mencionada (Coffey, 2012), contribuyendo a definir un escenario pedagógico flexible basado en la centralidad del alumno, la importancia de adquirir una actitud autónoma y la fuerza socializadora de la literatura (Leve-ratto & Leontsini, 2008). Además, conforme a la noción de coacción, ellas permiten satisfacer el principio de la autenticidad de las actividades formativas: por un lado, el vínculo con la realidad exterior está garantizado por el interés creciente de los lectores en los clubes de lectura tanto físicos como virtuales (De la Cruz González-Cutre et al., 2013; Álvarez Álvarez, 2016); por el otro, consienten que los estudiantes participen en una comunidad de lectores donde se entrenan muchas habilidades relacionales y sociales.

HABLAR DE LITERATURA EN LA WEB

Un entorno virtual de aprendizaje

El reto de transponer en el mundo virtual la estructura pedagógica ternaria descrita nos puso frente a la necesidad de integrar herramientas digitales diferentes para satisfacer los objetivos formativos de reflexión individual e intercambio participativo. Para estructurar este espacio, evaluamos varias plataformas; finalmente decidimos comprobar el desempeño de dos programas diferentes.

En el primer experimento optamos por configurar un blog multisitio a través de *WordPress* (versión 4.3.1), debido a razones conceptuales y tecnológicas. Primeramente, consideramos las cualidades interactivas, reflexivas y sociales de las bitácoras: el blog permite cumplir con el principio de la centralidad del alumno involucrándole en un proceso de aprendizaje fundado en el constructivismo social (Baird & Fisher, 2005). Secundariamente, valoramos la facilidad de uso y la estética de *WordPress*, y la amplia selección de plugins disponible para configurar una plataforma educativa adecuada para una comunidad virtual de aprendizaje.

Por lo contrario, en la segunda edición del taller de lectura elegimos la plataforma *Deneb.pro* (Torsani, 2013), un entorno interactivo, flexible y fácil de configurar, dotado con espacios para el trabajo individual y colectivo, y provisto de foros, chats, wikis y mensajería.

Nuestro estudio de caso se realizó en dos etapas (exploratoria y confirmatoria) y llevó a la organización de dos talleres en línea de lectura literaria en francés como parte de cursos universitarios en literatura francesa contemporánea dirigidos a estudiantes con una competencia de nivel B2/C1. En este artículo focalizamos nuestra atención en el segundo taller, pues incluye todos los elementos valorados en nuestra reflexión teórica. Acerca del primer experimento solo precisamos que nos permitió confirmar la adecuación del blog para la redacción de la autobiografía y del diario del lector, y del fórum para la realización de las actividades del club de lectura. Además, nos llevó a orientar el proyecto hacia el incremento de la dimensión reflexiva de la formación, la organización alternada entre las etapas de la lectura individual y de la discusión en grupos, y la predisposición de múltiples ocasiones de interacción entre los participantes.

Un taller virtual de lectura literaria en francés

En el segundo experimento participaron voluntariamente once estudiantes, inscritos en su mayoría en los últimos años de su formación académica. Para favorecer la libertad y autenticidad de la expresión personal, se garantizó el anonimato a través de seudónimos. Todas las actividades y comunicaciones se realizaron en francés.

El taller tuvo una duración de tres meses. El trabajo de los estudiantes fue acompañado y monitoreado a través de un vademécum, una netiqueta para la gestión de las relaciones interpersonales y la asignación periódica de directrices e instrucciones temporales.

Introducimos la autobiografía de lectura para incrementar la dimensión reflexiva de la experiencia. Igualmente decidimos asignar la tarea de redactar una reflexión conclusiva acerca de la experiencia de lectura vivida. Además, incluimos dos actividades susceptibles de encontrar un equivalente en la vida real: la gestión de una tormenta de ideas (brainstorming) para visualizar y establecer los argumentos por discutir en el club de lectura, y la redacción de una opinión compartida de lectores, o sea una presentación informada y sincera de la obra literaria leída con el cometido de asesorar a un lector potencial. Si la primera actividad estaba orientada a acercar a los participantes a un método propositivo y de toma de decisiones que suele utilizarse en la práctica profesional, la segunda apuntaba a configurar un camino inspirado en la pedagogía del proyecto e involucrar a los estudiantes en la realización de un producto final concreto, como parte del principio de la coacción.

Para realizar la tormenta de ideas, elegimos la aplicación Internet *Padlet*, una pared virtual colaborativa que permite a las personas expresar sus opiniones acerca de

un tema común por medio de texto, imágenes y videos. En cuanto a la opinión de los lectores, explotamos *Google Docs*.

La formación se desarrolló en cuatro etapas principales. En la primera los participantes escribieron una reflexión individual sobre su propia relación con la literatura y su propia identidad de lector en el espacio del diario del lector. Esta actividad fue anticipada por un brainstorming relativo a los temas por tratar, y fue seguida por una fase de puesta en común y confrontación entre los estudiantes para enfatizar el valor metacognitivo y autoevaluativo de la actividad. La segunda etapa comportó la formación de los clubes de lectura dependiendo de la obra literaria elegida por cada participante dentro de un corpus propuesto. En cada club, los alumnos dividieron el texto en tres partes a medida que la lectura progresaba y por cada parte organizaron el trabajo de esta manera: 1) lectura individual y redacción del diario del lector según un principio de libertad de expresión tanto en los contenidos como en la forma; 2) tormenta de ideas para preparar la discusión en grupo; 3) club de lectura para confrontar la opinión personal sobre el texto. Además del análisis estilístico, los debates incluyeron tres categorías principales de interpretación: la relación entre el texto y el lector (puesta en común de la recepción individual de la obra); la relación entre el texto y el mundo (conexión del texto literario con la realidad pasada o presente); y la relación eventual entre el texto elegido y otras producciones artísticas.

La redacción colaborativa de una opinión de lectores (con confrontación y negociación previas) definió la tercera etapa de nuestro experimento. En la cuarta y última etapa los participantes escribieron singularmente una reflexión final como resumen de la experiencia de lectura realizada, informando sobre lo que pensaban haber aprendido en términos de habilidades declarativas y procedurales, conforme al objetivo de desarrollar la conciencia del alumno y su capacidad de autoevaluarse.

RECONCILIAR LITERATURA Y COMPETENCIAS

Método de recopilación y análisis de datos

Para evaluar nuestro proyecto, contamos con datos de tipo narrativo, extraídos tanto de las actividades redactivas individuales (autobiografía y diario del lector, reflexiones conclusivas) como de las actividades colaborativas (club y opiniones de lectores). Además, recurrimos a un cuestionario final en línea para comprobar la pertinencia y funcionalidad de las herramientas tecnológicas explotadas.

En nuestro procedimiento de análisis tomamos en cuenta:

1. La extensión, amplitud y profundidad de los temas entregados en las discusiones grupales y en los momentos dedicados a la reflexión individual.
2. El tipo de conexión (texto-lector, texto-mundo o texto-otras producciones artísticas) desarrollado por los participantes a lo largo de la lectura de las obras.
3. La evolución eventual de las opiniones personales acerca de las temáticas tratadas.
4. La actitud hacia los dispositivos educativos empleados.

El análisis de las reflexiones finales especialmente nos permitió valorar las posibilidades de compaginar las finalidades educativas de la literatura con el desarrollo de competencias no solo específicas sino también transversales. Para averiguar este aspecto, segmentamos las redacciones, asignando cada afirmación a una categoría de verificación relacionada con los propósitos del proyecto y consideramos las facetas sobre las cuales los estudiantes habían reflexionado espontáneamente como el resultado de un proceso de conciencia cumplido, es decir, como una confirmación de la pertinencia entre los objetivos enunciados y el protocolo experimental elaborado. En cuanto faceta del análisis de campo (Charmaz, 2006), la lectura de las reflexiones también nos llevó a deducir e identificar algunas etiquetas suplementarias, como es el caso de la categoría "sociabilidad literaria" aplicada a los segmentos de textos que describían el taller como una experiencia de socialización a través de la lectura.

De esta forma, pudimos conocer el aviso de cada participante acerca de los elementos de composición del taller y averiguar si las actividades propuestas habían ocasionado unas transformaciones en los conocimientos de los estudiantes, en sus prácticas de lectura, en su visión del mundo y percepción de ellos mismos como lectores e individuos. Con respecto a las competencias, distinguimos especialmente entre competencias académicas, de lectura y reales, es decir, reutilizables en la vida cotidiana.

La evaluación del taller

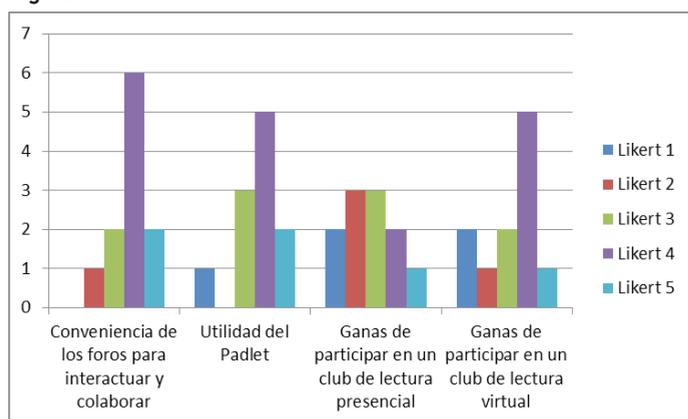
La dimensión reflexiva fue una componente importante de la apreciación manifestada por el taller de lectura. Este aspecto está confirmado por el juicio muy positivo sobre la autobiografía del lector como fuente del descubrimiento personal y medio de sistematización de su propio camino como lector. Tal consideración se sumó al placer de compartir y confrontarse, hecho posible por el club de lectura. La etapa de la tormenta de ideas fue valorada por la mayoría de los estudiantes como una herramienta de preparación y estructuración de las discusiones. Por el contrario, el diario del lector fue objeto de una evaluación problemática, no compartida: algunos alumnos agradecieron su rol de producto de la libertad de recepción y expresión personal, otros lo juzgaron poco útil o vinculante.

En los clubes de lectura los participantes trataron una multiplicidad de temas. Con respecto a la relación texto-mundo destaca la riqueza de las conexiones identificadas, así como el hecho de que el interés y la curiosidad suscitados por la lectura conllevaron la búsqueda de información adicional por compartir. En cuanto a la relación texto-lector, señalamos la profundidad del camino introspectivo realizado y el entrenamiento de la capacidad de alejarse del contexto del libro para extender las reflexiones a sus propias vidas y a la condición humana universal. El análisis nos permitió también averiguar que los participantes habían podido entrenar sus capacidades de gestionar un debate de forma democrática: a propósito, citamos el uso de fórmulas moduladas para la manifestación de las opiniones personales y de expresiones para agradecer y valorizar las aportaciones de cada uno, así como el esfuerzo para resolver diferencias menores. Igualmente, señalamos el interés y la curiosidad manifestados por las opiniones e interpretaciones de los demás, lo que representa un índice ulterior de la implicación de los alumnos en el proyecto.

Los estudiantes declararon que esta experiencia les había enriquecido gracias a su dimensión cognitiva y social. A este respecto, destaca la opinión de un alumno que justificó su apreciación con el hecho de que el objetivo del proyecto “[...] no era estudiar un autor o un movimiento literario, sino hacer un trabajo de enriquecimiento personal a través de la lectura”.

Acerca del cuestionario final (Figura 1), precisamos que la mayoría de los participantes se pusieron a favor de la utilización del fórum en los clubes de lectura, porque permite participar en momentos diferentes tomándose un tiempo para reflexionar sobre las intervenciones de los demás, y organiza las respuestas de manera visual. Lo mismo se diga por el *Padlet* para las tormentas de ideas. En fin, señalamos que la mayoría de los alumnos declararon su interés por participar en el futuro en otros clubes de lectura virtuales.

Figura 1. Resultados del cuestionario final



Las competencias manifestadas

Tabla 3. Competencias desarrolladas

COMPETENCIAS DE LECTURA	
Conciencia acerca de su propia relación con la lectura	<i>"Creo que esta experiencia me ayudó a comprender que cuando leo no leo de verdad."</i> (Eu Lalie)
Transformación de su manera de leer	<i>"Mi manera de leer ha cambiado gracias a las sugerencias aportadas. Ahora soy más consciente y curiosa cuando leo."</i> (Reglisse)
Incremento de sus conocimientos sobre el mundo	<i>"La novela se centra en un tema muy delicado del que, honestamente, yo sabía muy poco. [...] Gracias a la lectura del libro y a las discusiones en el club, descubrí que, detrás de las rejas, hay un mundo muy complejo, diversificado y para nada estereotipado [...]"</i> (Marianne La Taupe)
Evolución de las percepciones personales	<i>"El personaje de Ossiri [...] me conmovió. Ahora, cuando veo a unos inmigrantes [...] siempre pienso en él. Intento imaginar sus historias [...]. Los imagino tan brillantes e inteligentes como Ossiri y espero que puedan encontrar todo lo que esperan [...]"</i> (Ruffinon)
Auto-conciencia y hallazgo de sí mismo	<i>"Tener que pensar [...] en mi reacción al fenómeno descrito en el libro me obligó a buscar todas las interpretaciones, literal y figurativamente, de la vida del protagonista. Por consiguiente, pude entender que [...] a menudo estamos en situaciones de encarcelamiento."</i> (Pierre Clément)
COMPETENCIAS ACADÉMICAS	
Habilidad de análisis literario	<i>"[...] pude desarrollar aún más mis habilidades de análisis y reflexión literaria [...]"</i> (Pierre Clément)
Competencias en francés	<i>"Tuve que entrenarme para pensar en francés y hacer un esfuerzo para escribir mis pensamientos de la manera más correcta. [...] Este nuevo desafío me estimuló positivamente."</i> (Ruffinon)
Nuevos conocimientos literarios	<i>"En esta experiencia, aprecié mucho que hayamos trabajado acerca de un texto contemporáneo que habla de un tema muy actual."</i> (Pierre Clément)
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
Habilidades interpersonales	<i>"[...] he aprendido a escuchar más las opiniones y las ideas de los demás. Analicé los diferentes puntos de vista que los otros miembros expresaron. Escuchar y respetar a los demás y sus ideas es fundamental en la vida, y seguramente este tipo de trabajo puede ayudar a todos."</i> (Reglisse) <i>"[...] lo que más me impresionó fue la crítica constructiva: con demasiada frecuencia no sabemos cómo reaccionar frente a las críticas, pero en esta experiencia, observé a otras personas [...] responder a las críticas y mejorar."</i> (Frankenstein Jr)
Repercusiones profesionales	<i>"Estas habilidades analíticas e interpretativas se pueden aplicar en cualquier situación profesional. El trabajo en el taller de lectura también involucra la inteligencia emocional y la empatía, que son esenciales en la vida profesional y personal."</i> (Pierre Clément)
Competencia digital	<i>"Esta experiencia me permitió confrontarme con los foros y con la integración de documentos en línea, algo que nunca había hecho."</i> (Frankenstein Jr)

En sus reflexiones finales acerca de la experiencia, los participantes admitieron haber traído múltiples ventajas y desarrollado competencias diversas. Con respecto al aprendizaje literario y lingüístico, declararon haber refinado su conocimiento del francés y descubierto un enfoque más profundo y significativo para acercarse a los textos literarios. También mencionaron su apreciación por el corpus seleccionado y su agradecimiento por un curso donde se acercaron a textos recientes y temas actuales. En cuanto a la conexión entre el taller y la formación para la vida, los participantes percibieron haber desarrollado sus capacidades de relación interpersonal (empatía, colaboración, respeto) y mencionaron las habilidades de ciudadanía (expresión de opiniones personales, conciencia de la relatividad de los puntos de vista, capacidad de gestión del debate democrático). La Tabla 3 resume las competencias desarrolladas. Las citas (nuestra traducción) están extraídas de los textos de los alumnos, mencionados por sus seudónimos.

CONCLUSIONES

Con el presente artículo hemos ilustrado un ejemplo de integración entre literatura y competencias, sumando los principios educativos que inspiran la educación del siglo XXI a las recomendaciones que se hacen a la didáctica de las lenguas y culturas extranjeras.

El protocolo experimental establecido para la realización de los talleres logra superponerse al sistema de competencias para el aprendizaje permanente anteriormente descrito. La competencia indicada como *comunicación en lenguas extranjeras* resulta del ámbito mismo de nuestros experimentos, porque representa a la vez un presupuesto y una consecuencia de las actividades realizadas en francés. El desarrollo de la *competencia digital* procede de la explotación de entornos virtuales, mientras que el entrenamiento de las *competencias sociales y cívicas* encuentra su fuente de impulso en el corpus desconcertante seleccionado y en las actividades del club de lectura. El concepto de *aprender a aprender* es inherente a la dimensión reflexiva que ha permeado la experiencia, y se ha concretado a través de la autobiografía, del diario del lector y de la reflexión conclusiva. Finalmente, la *sensibilidad cultural* y las habilidades de *expresión* aparecen de forma evidente en nuestros experimentos a través de la libertad de expresión y la apreciación de la lectura como práctica social.

Igualmente, podemos relacionar los elementos teóricos y prácticos de nuestro proyecto con la estructura cuatripartita de habilidades elaborada por el MCER. La exposición a un corpus de obras muy recientes puede satisfacer el objetivo de incrementar los *conocimientos declarativos*, porque los estudiantes se enfrentan con nuevos autores y diferentes estilos de escritura, además de informarse de la actualidad.

Las *destrezas* se articulan en la capacidad de los alumnos para usar su afectividad como vector de reflexión y para expresar sus opiniones en público de forma democrática, aprendiendo a valorar la diversidad de los puntos de vista y la contribución que cada persona puede aportar en un proyecto común. En este sentido, el uso de las TIC permite el desarrollo de habilidades relacionales, comunicativas y sociales a distancia. Los dispositivos que más contribuyen al desarrollo de las destrezas son el diario del lector y el club de lectura. Estos instrumentos también favorecen la *competencia existencial*, porque animan al lector a acercarse a la lectura reflexionando acerca de cómo una obra literaria puede ser útil para su vida, y valoran la descentralización cognitiva que la confrontación con los demás implica. Por último, la *capacidad de aprender* evoluciona a través de la autobiografía del lector y por medio de las reflexiones finales, donde los alumnos ponen en perspectiva sus hábitos de aprendizaje con los nuevos dispositivos experimentados.

Estas consideraciones componen nuestra propuesta metodológica para enseñar la lectura literaria en la universidad como parte de la formación en lenguas y culturas extranjeras (Tabla 4). La estructura pedagógica del taller de lectura enfatiza el estudio de la literatura como vector de la realización personal y práctica social, y respalda todos los rasgos de la formación para la vida. Sus beneficios se multiplican en consecuencia de la transposición en el mundo digital. De hecho, podemos afirmar que ella satisface el principio de la centralidad del alumno y su papel activo en el proceso de aprendizaje, valorando una pluralidad de aspectos: la afectividad como instrumento heurístico para el conocimiento del mundo y de sí mismo; la confrontación con los demás como medio para experimentar la descentralización cognitiva y promover el desarrollo de las habilidades relacionales y sociales; la dimensión metacognitiva y de autoevaluación que resulta necesaria para que la persona evolucione y aprenda a determinar responsablemente sus necesidades individuales; y el vínculo entre la formación y la realidad externa.

Tabla 4. Propuesta metodológica

MCER	OBJETIVOS	DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS
<i>Conocimientos</i>	Nuevos autores, obras y estilos literarios	Corpus literario significativo
<i>Destrezas (saber hacer)</i>	Expresión personal, valorización de las opiniones ajenas, capacidad de gestionar dinámicas de grupo.	Diario/club de lectura
	Actividades reales y concretas.	Tormenta de ideas, TIC
<i>Competencia existencial (saber ser)</i>	Relación transaccional (texto-mundo/texto-lector) y constructiva con la literatura	Diario del lector (afectividad), club de lectura (dimensión colectiva del aprendizaje), reflexiones finales
<i>Capacidad de aprender</i>	Actitud metacognitiva, autonomía y autoevaluación	Autobiografía y tormenta de ideas

En conclusión, creemos que la fusión entre el ideal de la formación literaria considerada como un medio para el crecimiento del individuo y la exigencia de desarrollar unas competencias para actuar en la sociedad contemporánea representa un desa-

fío asumible. Su realización requiere articular tanto la dimensión afectiva y reflexiva de la lectura como su esencia de práctica social.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2010). El diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía. *Investigación en la escuela*, 51-62.
- Álvarez, C. Á. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*, 0(35), 91-106.
- Baird, D. E., & Fisher, M. (2005). Neomillennial User Experience Design Strategies: Utilizing Social Networking Media to Support "Always on" Learning Styles. *Journal of Educational Technology Systems*, 34(1), 5-32. <https://doi.org/10.2190/6WMW-47L0-M81Q-12G1>
- Baroni, R., & Rodriguez, A. (Eds.). (2014). Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. *Revue Études de Lettres*, 295.
- Borràs Castanyer, L. (2007). Hacia una nueva concepción de los estudios literarios en el espacio europeo de educación superior (EEES). *UOC Papers*, 4. Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/esp/borras.html>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coffey, G. (2017). Literacy and technology: Integrating technology with small group, peer-led discussions of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 395-405.
- Collès, L., & Dufays, J.-L. (2001). La lecture littéraire, un lieu de convergence entre le FLM et le FLE. *Enjeux*, (51/52), 225-236.
- Consejo De Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las l.enguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Coste, F. (2017). *Explore. Investigations littéraires*. Paris: Questions Théoriques.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: RCS Libri.

- Espinet, G. D. (2007). Leer, conocerse y aprender: la especialización de los clubes de lectura. *Educación y biblioteca*, 19(162), 98-101.
- Ferrieri, L. (2006). *La lettura condivisa. Alcune ipotesi di lavoro*. Recuperado de <https://gruppodilettura.files.wordpress.com/2006/10/la-lettura-condivisa-relazione-per-arco.pdf>
- Fochesato, A. (2018). *Approches de la lecture littéraire à l'université aujourd'hui. Les TIC au service de la relation aux œuvres, au monde et à soi-même: une étude de cas* (Tesis doctoral no publicada). Università degli Studi di Genova, Génova, Italia.
- González-Cutre, I. de la C., & Parra, J. S. (2013). Los clubes de lectura en la era digital. Pasado, presente y futuro. En *VI Congreso Nacional de Bibliotecas públicas [Recurso electrónico]: memoria individual, patrimonio global, 2013, págs. 351-358* (pp. 351-358). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4480204>
- Jacquín, M. (2010). Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'un perspective actionnelle ? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re)penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève (pp. 164-169). Presentado en Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Genève.
- Joole, P., & Ahr, S. (Eds.). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture: Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* PU de Namur.
- Leveratto, J-M., & Leontsini, M. (2008). *Internet et la sociabilité littéraire*. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information. Recuperado de <http://books.openedition.org/bibpompidou/197>
- Levorato, M. C. (2008). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Oatley, K. (2012, mai-juin). Les romans renforcent l'empathie. *Cerveau&Psycho*, (51), 64-69.
- Puren, C. (2012). *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. Recuperado de <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4389>
- Puren C. (2016). *Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle*. Recuperado de <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f/>

- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (Ed.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Rouxel, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. En G. Langlade & A. Rouxel (Eds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 137-151). Rennes: PUR.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- Tonelli, N. (Ed.) (2013). Per una letteratura delle competenze. *I Quaderni della Ricerca*, 6. Torino: Loescher Editore.
- Torsani, S. (2013). The role of tool and environment design in distance language learning. *Future Learning I* (1-2), 29-40. Amsterdam: Baltzer Science Publishers.
- Viart, D., Vercier, B., & Evrard, F. (2008). *La littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*. Paris: Bordas Éditions.