



LA CREACIÓN LITERARIA

en una comunidad virtual de práctica

Mauricio Fernando Miranda Salazar



N Mauricio Fernando Miranda Salazar
7430 La creación literaria en una comunidad virtual de práctica
5 Mauricio Fernando Miranda Salazar
G88 León, Gto.: Universidad Iberoamericana León, 2012
2012 1 CD-ROM (4¾ in.).
 1.- Marco teórico
 2.- Métodos
 3.- Análisis y resultados
 4.- Discurso

D.R. 2012. Promoción de la Cultura y la Educación Superior del Bajío, A.C., PROCESBAC,
Universidad Iberoamericana León
Boulevard Jorge Vértiz Campero #1640
Col. Cañada de Alfaro, C.P. 37238
León, Gto., México
www.leon.uia.mx area.editorial@leon.uia.mx
ISBN Colección: 978-607-8112-00-5
ISBN libro: 978-607-8112-19-7

Directorio

Mtro. Gerardo Valenzuela Rodríguez S. J.
Rector

Mtro. Alberto Álvarez Gutiérrez
Director General Académico

Mtro. Rogelio Hernández Terán
Director General de Servicios Educativo Universitarios

Mtro. Gerardo Amor Montaña
Director General de Servicios de Apoyo

Dra. Ma. Cecilia Fierro Evans
Directora de Investigación

Mtra. Carmen Obregón Rodríguez
Directora del Departamento de Educación

Lic. Diana Cárdenas Garza
Directora del Centro de Difusión Cultural

Mtra. M. Esther Bonilla López
Cuidado Editorial

Lic. Josefina Rodríguez González
Promoción y Comercialización de Publicaciones

L.D.G. Ana Gloria Pérez Ramírez
Diseño Editorial

Índice

Presentación	8
Introducción	16
Mecánica general de la comunidad virtual de práctica	21
Problematización	22
Pregunta de investigación	23
Capítulo I.- Marco teórico	24
1.1 Comunidad virtual de práctica	25
1.1.1 La práctica	25
1.1.2 Comunidad de práctica	27
1.1.3 La posibilidad de negociar el significado en la virtualidad	28
1.1.4 Posibilidad de una comunidad virtual de práctica	29
1.2 Diálogo y conversación exploratoria en la CVP	31
1.2.1 Diálogo en la CVP	35
1.3 Sujetos-actores en diálogo en la CVP	36
1.3.1 La lectura de narrativa	37
1.3.1.1 La experiencia de lectura narrativa	37
1.3.1.1.1 La narrativa como forma de ver la realidad	39
1.3.1.1.2 La mentalización, una diferencia esencial en los textos narrativos	40
1.3.1.1.3 El transporte narrativo, un concepto para evaluar la experiencia de lectura	41
1.3.1.1.4 La originalidad en la experiencia de lectura	43
1.3.2 La lectura como una construcción de sentido	44
1.3.3 Compartir lo significativo a través de los comentarios	46
1.3.4 La escritura de narrativa	47

1.3.4.1 El deseo de expresión	48
1.3.4.2 Expresión mediante la narrativa	50
1.3.4.3 La creación del contexto compartido	53
Resumen del capítulo 1	55
Capítulo II. Método	56
2.1 Caracterización de la investigación	57
2.2 Aspectos de los entornos virtuales que se consideraron	58
2.3 Descripción general de la investigación	59
2.4 Diseño y funcionamiento de la CVP	60
2.4.1 Diseño del espacio virtual de la CVP	60
2.4.1.1 Herramienta y plataforma virtual	61
2.4.1.2 Reglas de participación	62
2.4.2 Características de los escritores de la CVP	63
2.4.3 Características de los lectores de la CVP	65
2.4.4 Características de la coordinación operativa de la CVP	65
2.5 Obtención de datos	67
2.5.1 Comentarios en la CVP	68
2.5.2 La experiencia de los escritores en la CVP	69
2.5.2.1 Entrevista inicial	70
2.5.2.2 Entrevista intermedia a escritores	71
2.5.2.3 Entrevista final	72
2.5.3 Datos para el análisis	73
2.6 Análisis cualitativo de la CVP	73
2.6.1 Categorización	73
2.6.1.1 Categorización inicial descriptiva	75
2.6.1.2 Categorización subsecuente	75

2.7 Aspectos de edición que se utilizaron para la descripción del análisis	76
Capítulo III. Análisis y resultados	78
3.1 Implicaciones de la edición para el diálogo lector-escritor	79
3.1.1 La importancia de la edición para la experiencia de lectura	80
3.1.2 Edición por reglas y dinámica	82
3.1.3 Edición, diálogo interno y elisión	83
Síntesis sobre los aspectos de edición	85
3.2 La experiencia de lectura a partir de la expresión	86
3.2.1 Los lugares comunes como una falla en la expresión	86
3.2.1.1 Los lugares comunes, contrarios a la expresión	89
3.2.1.2 Los lugares comunes y la experiencia de lectura	90
3.2.1.3 Lugares comunes, originalidad y el logro de la expresión	92
3.2.2 Expresión, diálogo interno y elisión	94
3.2.3 Diferencia entre edición y expresión	95
Síntesis sobre los aspectos de expresión	97
3.3 Evaluación de los comentarios por los escritores	98
Síntesis de la evaluación de los comentarios	105
3.4 Experiencia de los escritores al ser leídos en la CVP	106
3.4.1 Experiencia de lectura y punto de vista del escritor	111
3.4.2 La crítica negativa y los vínculos afectivos entre los participantes	113
Síntesis de la experiencia de los escritores en la CVP	115
3.5 Proceso de expresión	116
3.5.1 El surgimiento de la idea	118
3.5.2 El desarrollo del texto	121
3.5.3 La evaluación durante el proceso de escritura	122
3.5.4 La evaluación posterior al proceso de escritura	127

Síntesis del proceso de expresión	129
3.6 La expresión a través de los personajes	129
3.6.1 Las fallas en el personaje como impedimento para la expresión	130
3.6.2 La construcción de los personajes en la experiencia de lectura	134
3.6.3 Comentarios sobre el desarrollo del personaje	138
Síntesis de la expresión a través de los personajes	140
Síntesis del capítulo	140
Capítulo IV. Discusión	142
Diálogo	143
La lectura de narrativa	145
Sujetos-actores que escriben narrativa	146
Comunidad virtual de práctica (CVP)	148
Conclusiones	150
Síntesis final	154
Referencias bibliográficas	155
Anexos	161



Presentación

“De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo.

Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y la imaginación.”

Jorge Luis Borges



Cuando se habla de investigar el desarrollo de la escritura desde el ámbito educativo, es común que se piense en los primeros años en la escuela, en una maestra o maestro con varios alumnos, en enseñar y corregir la ortografía y la sintaxis, en niños y niñas capaces de escribir un recado, redactar una carta o e-mail; y aunque esto no es tan importante como saber leer de qué ruta es un camión o si un bote contiene medicina o veneno o descifrar las órdenes de los jefes, aunque no sea tan importante, la escritura sí sirve para llenar exámenes, formatos y poner consultas en Google.

Parece, por lo dicho, como si la escritura fuera una habilidad útil para moverse en el hipermundo (presencial y virtual), pero no una competencia, algo con mayor trascendencia. Incluso las problemáticas asociadas a la escritura en educación superior se restringen, por lo general, también a aspectos básicos, por ejemplo “espantosas faltas de ortografía” o “sintaxis por ningún lado”. Por lo tanto, a la investigación en este campo no le quedaría más que orientarse a diagnosticar cuál es la dimensión del problema ¿Por qué no se desarrolla la habilidad de escribir como queremos que se desarrolle?, ¿cuáles son las causas de esta problemática? y ¿cuáles son las características de los casos de éxito? Sin embargo, aun si se diera respuesta a estas preguntas, la escritura no dejaría de ser vista como algo simple, no resultaría central para los fines de la educación.

Vale la pena señalar que en la perspectiva anterior lo que se resalta son las carencias de los estudiantes, dejando al margen otros elementos que también están en juego, por ejemplo ¿Cómo influye la práctica docente en esta problemática? Si entre las tareas o retos que más comúnmente encargan los maestros están: responder preguntas en contextos hipotéticos y simplificados de acuerdo con ciertas guías o parámetros que no exigen una redacción creativa ni personalizada y/o escritos que no tienen como finalidad comunicar, sino morir después de ser revisados por el maestro; si estas son las tareas ¿por qué se habrían de esperar resultados espectaculares en la escritura? Actividades más significativas como escribir una opinión personal o tejer la trama de un cuento se quedan en la periferia de lo que se califica, de lo que se valora explícitamente y por lo regular sólo dan algún punto extra o se evalúan como entregadas o no entregadas.

Es cierto que a veces los docentes del nivel superior plantean problemas más complejos con respecto a la escritura, dicen, por ejemplo: “muchos universitarios no son capaces de redactar una idea clara” o “no pueden expresarse por escrito”, lo que le da relevancia a este tema, aunque también es cierto que por lo regular son frases conclusivas, puntos finales de conversaciones, más que el inicio de innovaciones educativas.

Lo anterior ofrece un panorama de creencias generalizadas en el que la investigación “La Creación Literaria en una Comunidad Virtual de Práctica”, que estudia el desarrollo de la escritura, resulta fuera de lugar, pues: es sobre educación, pero no se situó en los primeros años escolares, no hubo un maestro y varios alumnos, no fue en un salón de clases, no fue con tareas prescritas y no se consideró a la escritura como una habilidad simple, sino como una forma de expresión de la persona. Además, los datos para la investigación se tomaron de un ambiente virtual, en el que coincidieron, en el diálogo asíncrono, personas que deseaban aprender a escribir mejores narraciones y escritores(as) con experiencia en crítica y creación literarias. Pero ¿por qué narraciones?, ¿qué aportan y por qué son necesarias desde lo educativo?, ¿por qué escritores con experiencia?, ¿por qué virtual?

En esta presentación se busca dar una primera respuesta a las preguntas anteriores, esperando que ello sirva como encuadre que ayude a explicar el proceso seguido y el objetivo buscado, que permita dimensionar los resultados obtenidos y las problemáticas que quedaron pendientes. Para ello, se buscará explicar a muy grandes rasgos ¿cómo la escritura puede ser una herramienta de expresión y de autoconstrucción?, ¿cómo puede ir más allá, a lo complejo?, después se abordará el caso específico

de la escritura narrativa y, finalmente, se hablará de los que desean escribir narraciones y de los que los leen para ayudarlos a lograr un estilo literario propio.

La escritura como expresión y como autoconstrucción

No es suficiente decir que la escritura puede ir más allá de la habilidad simple y que por eso vale la pena investigarla, es importante dialogar al menos un poco ¿por qué se considera que la expresión de pensamientos y sentimientos pueden plasmarse en lenguaje escrito? y ¿cómo puede esto influir en el desarrollo del individuo? Vygotsky dice que la escritura y lo escrito son instrumentos psicológicos, artefactos que al igual que el martillo posibilitan un proceso o una tarea, pero mientras que este último logra que los clavos se sumerjan en la pared, los primeros provocan y permiten funciones mentales superiores, es decir que con ellos se puede pensar más fácilmente, se puede llegar más lejos con el pensamiento y, por lo tanto, pensar lo que antes no era posible y, en consecuencia, sentir lo que de otra forma nunca se hubiera sentido, en otras palabras, estos instrumentos además de facilitar las funciones mentales superiores, modifican a la persona, la hacen diferente, posibilitan su desarrollo.

Pero, más específicamente ¿qué facilitan estos instrumentos? Saussure menciona que es posible pensar sin el lenguaje, sin embargo este permite aclarar, discriminar y organizar el pensamiento. Sin el lenguaje simbólico no habría puntos de apoyo para una metacognición, para pensar sobre lo que se piensa. Vygotsky añade que el lenguaje ha sido central en el desarrollo ontogénico del ser humano, lo que separa definitivamente al hombre de las otras especies es la riqueza cultural que se ha ido generando a través de la historia y que se aprende y al mismo tiempo se comunica en la interacción con los otros. El lenguaje no es un instrumento que produce la persona por sí misma, sino que es un instrumento desarrollado socialmente y por lo tanto pleno de riqueza cultural, que facilita la comunicación con otros ¿Cómo podrían resolverse problemas complejos entre las personas haciendo señas y gestos sin acuerdos previos? Pero el lenguaje no sólo facilita la comunicación con los otros, sino también con el propio yo, sin él, la construcción de nuestro pensamiento resultaría una Babel dispersa.

Pero ¿cómo es que comunicarse consigo mismo tiene que ver con el desarrollo de la persona? Sócrates habla de la ineludible importancia de conocerse, sin embargo cabe la pregunta de si esa persona que se es está ahí a espera de que se le conozca, inmóvil y terminada como una escultura cubierta por una

sábana que levanta el autoconocimiento o si, por el contrario, no hay nada debajo de la sábana, sino que la acción de pensar o más bien dialogar con el sí mismo es lo que le da el toque específico a la red neural de lo que se es, tomar conciencia es a la vez construirse, en otras palabras, comunicarse mejor consigo es conocerse, es ser, la comunicación con los otros y con el sí mismo no puede ser significativa si no se habla de lo que se piensa y de lo que se siente y esto no se puede comunicar en forma caótica, sin la claridad que permite lograr el instrumento del lenguaje, sin utilizarlo para autocuestionarse, para reflexionar.

La posibilidad de plasmar el habla en la escritura resulta ser un instrumento adicional que actúa sinérgicamente. El que escribe en forma significativa aclara ideas que antes de salir de sus manos al papel y regresar por sus ojos eran confusas o estaban dispersas en entre sus neuronas ¿estaban? A diferencia de la memoria cerebral, que requiere de la reconstrucción del recuerdo, en el papel están siempre dispuestas las letras en el mismo orden¹ y se vuelven material consciente sin necesidad de haberlo vivido, imaginado o recordado. La escritura permite además un ordenamiento distinto de las ideas al que ofrecen la memoria o el habla, lo que multiplica las perspectivas y posibilidades tanto del pensamiento paradigmático como del narrativo.

¹ Mientras que nadie cuenta exactamente igual una misma anécdota.

La narrativa y su pertinencia en educación

Las dos modalidades de pensamiento señaladas en el párrafo anterior han sido objeto de estudio de Bruner en los últimos años, ambas causan imágenes de funcionamiento cerebral distintas y su percepción en la conciencia también es disímil; mientras que en la primera lo que importa es la relación lógica entre datos -la argumentación que posibilita en ciencia generalizar y predecir-, en el pensamiento narrativo -que puede reflejarse en una anécdota o historia- lo que importa es ¿quién o quiénes son los personajes?, ¿cuáles son sus intenciones?, ¿qué les provoca las emociones y los pensamientos? Y ¿en qué tiempo y en qué espacio se dan los sucesos? Lo anterior lleva muchas veces a pensar ¡ah, se refiere a cuentitos o novelas o así! Y sí, estas son formas de narrativa, sin embargo, los recuerdos significativos de la persona también se estructuran narrativamente, por ejemplo ‘aquel día en que el perro me mordió’, está situado en un tiempo y en un espacio, está cargado de emocionalidad ‘aún siento que me falta el aire, que me paraliza el miedo al ver cómo de entre los dientes salía el gruñido’, pensamientos ‘mil ideas cruzaban por mi mente, no había a quién gritarle, no traía nada con qué defenderme...’ e intenciones en los personajes, en el perro que agrede y en la persona que

busca escapar. Lo que resulta importante enfatizar es que la forma narrativa es en la que el Yo adquiere más concreción, se puede dialogar mejor con él, con sus intenciones, con sus emociones. El Yo como personaje resulta ser un instrumento que ayuda a comprender a los demás ¿Cuáles son las intenciones de los que me rodean? –No son los otros los que están en mi cabeza, sino ideas complejas sobre los otros, personajes-, es un instrumento que posibilita la empatía, el Yo como personaje es el que, por ejemplo, responde a la pregunta ¿cómo me sentiría yo en esa situación?

Ambas formas de pensamiento, el paradigmático y el narrativo se pueden concretar en dos formas de escritura distintas ¿Por qué la presente investigación se enfoca en la escritura narrativa? Bueno, pues porque es un campo que no ha sido lo suficientemente estudiado y también ha sido subutilizado; aunque en el aula entran a veces cuentos e historias, lo cierto es que se privilegia la lectura y en menor grado la escritura de textos correspondientes al pensamiento paradigmático. No es posible pretender una educación integral si la práctica docente se enfoca solo a una modalidad de pensamiento, dejando de lado la potencialidad que la narrativa tiene para el desarrollo del sí mismo.

Comprender mejor la narrativa y su relación con la persona es algo necesario tanto en la investiga-

ción educativa como en la práctica docente. En algunas investigaciones educativas recientes sobre narrativa que se han llevado a cabo en México, se puede constatar, por ejemplo, que se utilizan variables u observables más adecuados para indagar la modalidad paradigmática, dejando de lado lo propio de la narrativa. En la práctica docente relacionada con narraciones llega en ocasiones a considerarse más relevante la postura y el silencio de los estudiantes, que el diálogo sobre pensamientos y sentimientos que facilita la narrativa. En lo anterior también influye que las evaluaciones más importantes para el país, como Pisa o Enlace, se abocan prácticamente en su totalidad al pensamiento paradigmático.

Surge en contra una fuerte inquietud, supongamos que la modalidad narrativa del pensamiento es relevante, que debe llevarse al proceso educativo, pero ¿cómo añadir algo a los programas educativos tan saturados de contenidos?, ¿cómo añadir más trabajo a la agenda muchas veces inhumana de los docentes? Se considera, sin embargo, que trabajar la narrativa no añade trabajo, ni divide el esfuerzo, sino que complementa y facilita el aprendizaje y la docencia al añadir significado a las actividades, amén de abonar al desarrollo de competencias ciudadanas y personales, necesarias para afrontar los desafíos ya no del futuro, sino del presente en un hipermundo global.

Los que desean ser escritores y sus lectores

Aunque la relación entre educación y narrativa² es un tema apasionante, en la investigación presente el foco se dirigió más bien a las personas que deseaban escribir narrativa literaria. No son aún escritores y por ello no son objeto de estudio de disciplinas como la Literatura o la Estética o la Psicología, no son alumnos regulares de algún nivel educativo, ni tienen un profesor tradicional, ni pueden tener un plan de estudios y eso, como ya se señaló, los deja aparentemente fuera también de las investigaciones educativas. Sin embargo, en el presente estudio se consideró que *la mediación que se da entre alguien que desea intensamente aprender a expresar sus pensamientos y sentimientos a través de narrativa y aquel que lo lee y le hace comentarios para que él a su vez pueda reflexionar y continuar su búsqueda personal*, no puede ser descrita de otra manera que no sea como una mediación educativa.

Claro que para que se dé una mediación efectiva se requieren ciertos ingredientes básicos, es importante que el que lee y comenta conozca sobre narrativa, también que sea capaz de expresar su experiencia de lectura y que además sea sensible a las necesidades del que escribe. Es importante señalar también el gusto y la generosidad del lector

²En el siguiente artículo se diserta también sobre esta relación: http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/66022010_NARRATIVA_EDUCACION.pdf

para realizar esta actividad, pues los textos que lee aún no son literarios aunque busquen serlo y realizar los comentarios es una actividad compleja y consume mucho tiempo. Por otro lado, cabe preguntarse también por el que desea escribir en forma literaria ¿qué los lleva a comprometerse en una actividad tan compleja y difícil?, ¿cómo se mantiene su deseo por lograr una expresión literaria? Se considera que hay dos fuentes de motivación principales³ que se describen en los siguientes párrafos.

La primera es que cuando se escriben historias que nunca existieron, hay una ineludible sensación de asombro ante lo que uno mismo acaba de hacer. Esto no es trivial, pues de ninguna forma es fácil caer en las mentiras o trampas propias, tampoco podemos hacernos reír con nuestras propias cosquillas –algo tienen los dedos de los demás que no poseen los que están pegados a nuestro cuerpo⁴-. Por lo anterior, maravillarse con una creación propia, parecería ser algo realmente improbable y quizá por ello, cuando sucede, la sensación es más intensa ¿Dónde estaban esas palabras que ahora reposan en el papel? Antes de escribirlas no se podían leer en la mente, se podrían tener algunas ideas, pero su configuración final sólo puede verse hasta que han terminado de desprenderse de la pluma.

La otra fuente de motivación es que la creación es en sí placentera, resolver un problema inflige un

severo gusto al alma, qué emoción tan grande sintió el primer homínido cuando con un instrumento afilado partió la carne y las cáscaras que antes le exigían más tiempo y producían resultados que ahora le parecían tan mediocres. Pero este placer atado a lo físico, se eleva a una altura insospechada cuando el problema que se resuelve está elaborado por lo espiritual ¿cómo desprender los pensamientos y los sentimientos de las propias neuronas y depositarlos en la mente del otro, sin abrir la cáscara craneal, ni cortar el tejido cerebral?, ¿cómo lograr que el otro se sumerja en preocupaciones, miedos y felicidades reales de personas hechas sólo de palabras? El deseo de dar solución a estos problemas desde lo literario y encontrar una respuesta no en lo que se escribe, sino en la experiencia de lectura de los otros, vuelve lógico el compromiso existencial que van adquiriendo los que desean escribir para lograr un estilo literario y que no pueden hacerlo sin ayuda de los otros.

La investigación y lo virtual

Tanto escritores y lectores, a pesar de sus deseos de participar, no podían reunirse, unos trabajaban, otros estaban en diferentes lugares. Por eso, como se señala con mayor detalle en la investigación realizada, lo virtual posibilitó que se llevara a

³ Ninguna de las que se señala aquí es el narcisismo, pues como dice Sartre, se escribe para los demás, si hay narcisismo este no es en lo esencial.

⁴ Al parecer en algunos casos de esquizofrenia esto sí es posible.

cabo el diálogo necesario entre escritores y lectores, la asincronía hizo coincidir las agendas y la Red eliminó las distancias entre ellos. Por lo tanto, la virtualidad y sus implicaciones, pueden calificarse como esperanzadoras en el panorama de la educación, pues puede darse una interacción de calidad, en la que maestros y alumnos comparten lo que les es significativo, en la que no es necesario encontrarse atados al tiempo de una sesión, sino que pueden trabajar a su ritmo con aquello que les resulta más relevante, facilitando así la construcción de aprendizajes trascendentes.

En el medio virtual resalta además la importancia del otro, pues mientras que en lo presencial parece bastar con estar ahí -un profesor que está viendo a 20 alumnos no se cuestiona cuántos alumnos tiene- en lo virtual los alumnos “no se ven” hasta que participan y se sienten abandonados si no reciben retroalimentación.

En conclusión, habría que señalar, que además del aporte que pueda derivarse de la investigación en sí, se realiza un abono al diálogo en los temas de narrativa, educación y virtualidad, con la esperanza de que en el mediano plazo la investigación y la práctica educativa hayan remontado completamente las problemáticas que en esta presentación se plantean.

Mauricio Fernando Miranda Salazar.



Introducción

La lectura de textos literarios se ha considerado una actividad meramente recreativa, restándole así importancia como tema de investigación en psicología y educación.

Sin embargo, diferentes aportes teóricos y experimentales, permiten redimensionar su potencialidad. Por ejemplo, la lectura y conversación adecuadas de textos literarios, mejora la capacidad de comprender a los otros y reduce los prejuicios (Mar & Oatley, 2008) (Oatley, 1999).

En el presente estudio se analizó desde una perspectiva socio-histórica, el diálogo entre escritores que buscaban lograr un estilo literario propio y los que los leyeron, para conocer cuál era la influencia del diálogo en esta búsqueda.

Para que fuera posible lo anterior, se diseñó una comunidad virtual de práctica (CVP) y a los participantes se les denominó escritores y lectores según la función que realizaron.

Este estudio resulta relevante para la educación, ya que el desarrollo de los escritores, cuando buscan un estilo literario propio, tiene que ver con la autoconstrucción de las personas (Cánovas, 2010), lo que constituye uno de los propósitos fundamentales del proceso educativo. A ello se agrega la profundización de un tema que, como señala el epígrafe, no ha recibido una atención adecuada a pesar de que está relacionado con habilidades necesarias para la convivencia humana.

Comprender la influencia del diálogo, también es pertinente en el campo de investigación educativa, pues a pesar de que se sabe que la interacción social tiene relación con cierto tipo de aprendizajes, aun no hay claridad teórica sobre este mecanismo (Ellis, Goodyear, Prosser, & O'Hara, 2006; Daniel, Schwier, & Ross, 2007).

Dado lo anterior, a continuación se definen dos conceptos centrales, que resultan fundamentales

para comprender el presente estudio: el diálogo y el estilo literario.

Cuando una persona se siente cuestionada por algo, se ve impelida a elaborar una respuesta que, a su vez, podría cuestionar a otros. El diálogo es esa concatenación de cuestionamientos y respuestas; mientras continúe, habrá diálogo (Bajtín, 2005; Wegerif, 2005).

Lo que cuestiona a una persona a partir de los otros, es lo que le resulta significativo. Lo significativo, desde la perspectiva adoptada, se define a su vez como el estado en el que una persona siente una reacción emocional debida a una construcción social intencionada, pues como dice Bajtín (1986, p. 102) “el significado sólo se da en un proceso de entendimiento activo y sensible al otro”. Esta reacción impulsa a la persona a la reflexión valorativa y a la expresión que busca compartir con los otros. La relevancia que algo significativo tiene para las personas varía de acuerdo a las circunstancias particulares y por ello este adjetivo se utiliza con diversos matices a lo largo de esta investigación.

Para que se dé lo significativo, se requiere la mediación de instrumentos psicológicos; que pueden ser lenguaje, obras de arte, símbolos matemáticos, mapas, diagramas y en general todos los signos convencionales (Daniels, 2003). Por lo tanto, el diálogo no se reduce al intercambio de palabras habla-

das, una persona puede sentirse cuestionada por una pintura o por un texto literario y entonces seguir el diálogo que viene del pintor o del escritor al formular una respuesta (Bajtín, 2005). Este diálogo no tiene que darse inmediatamente, puede pasar tiempo después de haber leído el libro o visto la pintura, lo importante es que la respuesta que se dé —cuando se dé—, cuestione al otro.

En el caso de la literatura, los textos en los que los escritores plasman su deseo de expresión, pueden ser respuestas que generen cuestionamientos en los lectores, los que podrán responder a su vez, si expresan su experiencia de lectura.

Un concepto que sintetiza lo anterior, es decir, que el lector tenga una experiencia significativa de lectura, porque el escritor logró plasmar lo que deseaba expresar, es el de estilo literario. Melero (2005) lo define como “el conjunto de rasgos lingüísticos de intención artística que (...) por apartarse significativamente de la norma —o normas— dominantes, producen una determinada reacción en el receptor” (p. 1). Para el estudio actual es importante destacar tres aspectos de la definición anterior: a) la intención artística, b) el apartarse significativamente de la norma y c) la reacción en el receptor.

a) Sobre la intención artística, cabe señalar que el autor de literatura no sólo quiere transmitir información al lector, no le parece suficiente que el lector

entienda, sino que también desea que sienta (De la Borbolla, 2002). Pero no que sienta y entienda cualquier cosa, sino aquello que él desea expresar; lo artístico, lo literario, radica en la trascendencia en y con el otro-lector, que revalora su cotidianidad a partir del texto (Heller, 1970).

b) El aspecto de apartarse significativamente de la norma es a lo que comúnmente se denomina estilo, lo cual no coincide con la definición que se usó en el presente estudio. Se entiende que, cuando la literatura de un escritor logra provocar una experiencia memorable en los lectores es posible distinguir sus obras de las de otros, pero esta distinción no es lo más importante, sino la experiencia de lectura significativa; un texto puede apartarse de la norma y no ser literario. Lo fundamental es que el autor sea capaz de continuar el diálogo con el lector, es decir, que la intención artística se concrete. El efecto de apartarse de la norma se da como resultado de lo anterior, ya que lo propio no puede expresarse si no se hace en una forma distinta a como otros lo han hecho.

c) Por último, en lugar del concepto: reacción del receptor, en la investigación actual se hace referencia a la experiencia de lectura, que se considera un concepto más adecuado. El término *experiencia* describe mejor la comprensión y las emociones que se dan en la persona a partir de la lectura, en

cambio el término *reacción* hace referencia a algo más simple, más mecánico. Por su parte, *lectura* es una acción más precisa que la de recibir, implica en el sustantivo *receptor*, por ello se prefiere el primer término.

Es importante destacar que la experiencia de lectura es parte integral del concepto de estilo literario, éste no se da sólo en el libro, requiere del lector, sin él una obra literaria queda incompleta (Prado, 1992).

Por lo anterior, en el presente estudio se consideró que el estilo literario se logra cuando, a través del texto, el deseo de expresión del escritor se concreta en una experiencia de lectura significativa.

No se esperaba que durante el periodo de ocho meses que duró el estudio, los escritores consiguieran un estilo literario; sin embargo, el que desearan conseguirlo fue una diferencia fundamental con otros estudios sobre habilidades literarias. Por ejemplo, en los estudios relacionados con la escritura creativa —*Creative writing*—, los participantes se ven estimulados por medio de ejercicios, lecturas y reflexiones a escribir ficciones, y estas actividades pueden resultar motivantes y fomentar el ingenio (Smith, 2006; Van Loon, 2007). Sin embargo, no hay un compromiso trascendente de los participantes con una expresión propia.

Algo similar sucede en la investigación de Ferreira y Siro (2008), en la que se impulsó a los participantes a volver narrar una historia conocida, pero desde la perspectiva de uno de los personajes, lo cual hizo que los participantes hicieran el esfuerzo de pensar, sentir y hablar como otro. Ello arrojó datos valiosos desde el punto de vista de la construcción de aprendizajes relacionados con la escritura de narrativa, pero los participantes realizaron la actividad impulsados por el investigador y aunque disfrutaron de ella y de su resultado, no buscaron expresar lo propio en el escrito, sino cumplir con las indicaciones propuestas.

Además, considerando que la base del diálogo es lo significativo, para el estudio actual se seleccionó a escritores que deseaban expresarse literariamente y que apreciaban la importancia de recibir comentarios sobre sus textos. Por su parte, se seleccionó a lectores que tenían el gusto por ayudar a escritores a desarrollarse.

La selección de participantes descrita, ayudó a la creación de un ambiente adecuado para el diálogo, ya que los participantes se reunieron y se relacionaron por gusto, por interés. Esto fue distinto a una situación forzada, en la que los sujetos no comparten un interés común; como sucede a veces en la educación formal donde hay obligación de cumplir con un programa o, como en algunas investigacio-

nes, donde los sujetos reaccionan ante una serie de indicaciones, previamente establecidas.

Por el contrario, en el presente estudio los participantes estuvieron en condiciones de construir lo significativo, de dialogar. Estaban motivados a entender sensible y activamente al otro porque esto era acorde con sus intereses. Por ello, se consideró que cumplían los criterios que Cánovas (2010) señala para los sujetos actores, que son: asumir con gusto y con compromiso la actividad práctica de construcción y/o crítica literaria tendiente al logro de un estilo literario. Estos sujetos-actores “construyen el contexto como un espacio de acción corresponsable” (p. 134), en el que se negocian significados, y por ello se puede denominar a su reunión una comunidad de práctica, según señala Wenger (2001). Vale la pena aclarar que, con el término contexto, se hace referencia a aquello que les resulta significativo a los participantes, a todo aquello que interviene en el diálogo (Mercer, 2001; Lave & Chalklin, 1986) y no al espacio físico en el que se encuentran los participantes.

Un aspecto importante, es que la reunión de los sujetos-actores no hubiera sido posible sin la mediación técnica de una plataforma virtual. En primer lugar, no se podían conjuntar con certeza las agendas de los sujetos-actores. En segundo lugar —y más importante—, la forma de trabajo de la comunidad, donde cada uno de los escritores recibía los comen-

tarios de tres o cuatro lectores —además de los comentarios de los pares—, no hubiera sido viable en forma presencial, pues hubiera demandado sesiones de más de diez horas. Por lo tanto, la comunidad sólo fue posible en forma asíncrona.

El instrumento técnico, no sólo permitió la interacción, al mantener disponibles los textos de los escritores y los comentarios de los lectores, a pesar de la distancia, sino que también posibilitó una forma de interacción que en la práctica, sólo podía darse sin continuidad temporal.

Lo anterior representó un problema metodológico, pues en el paradigma cualitativo la noción de campo de investigación, generalmente se refiere a un lugar específico. Sin embargo, la importancia de la relación entre sujetos-actores que se quería observar, no estribaba en que estuvieran reunidos presencialmente en un lugar, lo importante era que pudieran interactuar para construir un contexto, que pudieran dialogar. Lo fundamental era la conexión y no la cercanía física. Por ello, resultó pertinente la aportación de Castells (2005, p. 445) que señala que “es fundamental separar (...) las prácticas simultáneas de la noción de contigüidad, con el fin de dar cuenta de la posible existencia de soportes materiales que no se basan en la contigüidad física”.

En síntesis, la construcción de un contexto significativo estuvo dada por los sujetos-actores, pero

lo que permitió que se diera esa construcción fue la plataforma virtual. La virtualidad, sin embargo, no era necesaria para el desarrollo de los textos, ni para la elaboración de comentarios. Por ello, fue importante definir en qué aspectos influía la virtualidad y cómo lo hacía, para adecuar el método de investigación.

A continuación se explica, en rasgos generales, como funcionó la Comunidad de práctica, que por desarrollarse gracias a la virtualidad se denominó Comunidad virtual de práctica o CVP.

Mecánica general de la comunidad virtual de práctica

La comunidad virtual de práctica estuvo compuesta por dos tipos de sujetos-actores, que fueron:

- Seis lectores especializados en literatura que acordaron ser sensibles al deseo de expresión de los escritores en desarrollo y ayudarles en su búsqueda de estilo.
- Y diecinueve escritores que deseaban lograr su expresión a través de la literatura y que se manifestaron dispuestos a utilizar los comentarios de los lectores, porque los consideraban valiosos.

Uno de los lectores realizó la coordinación operativa, que consistió en dar seguimiento a la participación y a supervisar el funcionamiento adecuado de la plataforma en Moodle.

La comunidad tuvo una duración de 8 meses, durante los cuales, cada 15 días los escritores subían textos a la plataforma. A cada uno de los escritores se les asignaron tres lectores, que fueron rotando cada quincena, para que leyeran el texto y le hicieran comentarios.

A los tres y a los seis meses hubo seminarios. En ellos, los escritores eligieron uno de sus textos anteriores, el que consideraron mejor, le hicieron las correcciones que creyeron pertinentes y lo subieron en el espacio virtual del seminario correspondiente. En el seminario no intervinieron los seis lectores señalados, sino que un lector nuevo, desconocedor de los textos anteriores y que era un escritor reconocido a nivel nacional en el campo de la literatura, hizo comentarios con la finalidad de que el escritor tuviera un punto de vista diferente y significativo que les ayudara a complementar la idea que tenía de su texto y del trabajo que realizaba.

En la dinámica descrita el diálogo entre el lector y los escritores se dio con la mediación de instrumentos psicológicos que fueron: por parte de los escritores, los textos con intención literaria; y, por parte de los lectores, los comentarios a los textos, en los que expresaron su experiencia de lectura.

Todo lo anterior fueron procesos que al ser estudiados, permitieron construir el objeto de estudio y así dilucidar el problema que desencadenó el estudio.

Problematización

El problema de investigación, como ya se señaló, fue comprender la forma en que el diálogo influye en el desarrollo de los escritores que buscan un estilo literario, con la particularidad de que ello tenía lugar en una CVP. En este apartado sólo se harán algunas precisiones que dan sustento a la pregunta y al objetivo de la presente investigación.

En diversas investigaciones, se señala que, si se reúnen ciertas condiciones en un grupo de personas, se darán aprendizajes. Lo que no queda claro es cómo sucede esto y cuáles son los factores decisivos para lograr la calidad en los aprendizajes. Investigadores como Daniel, Schwier y Ross (2007) han estudiado los procesos de comunidades virtuales donde se dan aprendizajes, buscando desentrañar su mecanismo. Estos autores señalan que “(...) A pesar del aumento de la investigación sobre comunidades virtuales, hay una comprensión teórica limitada de cómo, a fin de cuentas, la naturaleza del discurso influye el aprendizaje en estas comunidades” (p. 462). En el enfoque hacia el proceso hay una coincidencia con el presente estudio, pues el diálogo puede verse como un proceso, sin embargo el diálogo incluye sólo lo significativo.

Ellis et al (2006) coinciden también en que “es muy poco lo que se sabe del aprendizaje a través de discusiones [...y por ello señalan que...] Las cate-

gorías cualitativas de este estudio y las relaciones empíricas entre ellas, ofrecen bases para desarrollar ideas que pueden ayudar a conformar una teoría del aprendizaje a través de discusiones” (p. 254). Estos investigadores compararon procesos de aprendizaje a través de discusiones virtuales y presenciales, buscando similitudes y diferencias. En esto hay coincidencia con este estudio, ya que se busca comprender el mecanismo del aprendizaje a través de la interacción, independientemente de si sucede en la presencialidad o la virtualidad.

Teniendo en cuenta que cuando hay interacción social se dan aprendizajes, se espera que un grupo de personas que quieran desarrollarse como escritores con un estilo propio, al participar en un grupo, puedan obtener aprendizajes que les permitirán mejorar sus escritos. Es necesario puntualizar, que mejorar los escritos no es equivalente a lograr un estilo literario. Esto es un aspecto particular del presente estudio, que impone condiciones metodológicas, al requerir que los escritores y lectores se reúnan con un propósito distinto al de la investigación y además demanda que los participantes busquen un entendimiento sensible y activo (Wegerif, 2005). Lo anterior no puede darse si los participantes no son sujetos-actores (Cánovas, 2010).

Por otro lado, lo literario sólo se puede conocer y evaluar a través de la experiencia de lectura y por

ello en el presente estudio, ésta se recuperó a través de los comentarios de los lectores. Los escritores complementaron este conocimiento y ayudaron a comprender mejor el proceso de aprendizaje, al hablar sobre su experiencia en la CVP, a través de las entrevistas.

Por consiguiente, la pregunta de investigación reunió los dos conceptos principales: el diálogo y el estilo literario, con el propósito de comprender cómo influía el primero en el proceso de desarrollo del escritor, en su búsqueda por lograr un estilo; es decir, por conseguir que su deseo de expresión se concretara en la experiencia de lectura del otro.

La pregunta de investigación planteó el siguiente objetivo: construir conocimiento en torno al proceso en que el diálogo influye en el desarrollo de la expresión de los escritores. Pienso que este conocimiento puede ser transferido a otros procesos de aprendizaje, en los que también intervenga el diálogo.

Pregunta de investigación

¿Cómo influye el diálogo que se da en una CVP en el desarrollo de los escritores que buscan un estilo literario propio?

En el objetivo se implican dos formas de aprendizaje en los escritores: la edición, entendida como

la capacidad de corregir un texto de acuerdo con las normas gramaticales y la expresión o capacidad de provocar en el lector emociones y pensamientos, a partir de un texto con intención literaria. Estos aprendizajes son de diferente naturaleza (Balbi, 2004).

Aunque el diseño de la CVP y la pregunta principal se encontraban orientadas hacia la expresión, en la búsqueda de un estilo literario; se hizo referencia también a la edición, porque ambas formas de aprendizaje se dieron en el desarrollo de los escritores de la CVP.

Para cumplir con el objetivo propuesto, el producto final de este estudio, se dividió en cuatro capítulos; de los que se da una breve descripción:

- El primero profundiza en la descripción de los conceptos ordenadores, que son: contexto virtual, diálogo, sujetos-actores, experiencia de lectura y escritura en narrativa.
- El segundo capítulo describe el método seguido en la investigación. Se explica la manera en que se obtuvieron los datos de la CVP y cómo se realizó el análisis cualitativo a partir de ellos.
- El tercer capítulo presenta una descripción de los datos obtenidos, la forma en que fueron categorizados y los resultados que se obtuvieron a partir del análisis realizado.
- El cuarto expone las conclusiones y recomendaciones que se derivan del presente estudio.

Capítulo 1



Marco teórico



En este capítulo se profundizan los conceptos ordenadores del presente estudio, que son: comunidad virtual de práctica (CVP), diálogo y sujetos-actores que leen y/o producen narrativa. Lo anterior, ayuda a comprender la forma en que el diálogo puede influir en los escritores que buscan lograr un estilo literario.

En primer lugar se explica por qué la comunidad, en la que escritores y lectores dialogan, se considera una comunidad virtual de práctica y qué aporta este concepto a la comprensión del problema planteado.

1.1 Comunidad virtual de práctica

El término comunidad, a diferencia de otros términos para designar a un conjunto de personas, está relacionado con comunicación, con corresponsabilidad, con colaborar con otros para lograr objetivos comunes (Cánovas, 2010). Al reunir los términos comunidad y práctica, se obtiene un concepto que ayuda a comprender mejor, desde la perspectiva socio-histórica adoptada, cómo se forma el contexto en el que dialogan los sujetos-actores. Para aclarar lo anterior, a continuación se describe qué es la práctica, qué es una comunidad de práctica y cómo puede darse ésta en la virtualidad.

1.1.1 La práctica

Para Wenger (2001), la práctica es la constante negociación de significado que realizan las personas en su vida cotidiana. Los seres humanos significan —Vygotsky llama a esto generación de sentido (Wertsch, 1988) — lo que les acontece; este proceso se vuelve más consciente cuando se trata de situaciones interesantes o provocadoras, pero se da hasta en los momentos más rutinarios. El significar es un proceso que tiene que ver con la historia personal y con lo que sucede en la actualidad, no es un acto arbitrario del individuo y, por eso, se habla de negociación. Estas experiencias de significación están asociadas en el tiempo a un yo, que les brinda unidad (Balbi, 2004).

Todo lo que se hace o se dice, hace referencia a lo hecho y dicho en el pasado, pero “volvemos a producir una nueva situación, una nueva impresión, una nueva experiencia: producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman —en una palabra, que vuelven a negociar— la historia de significados de la que forman parte” (Wenger, 2001, p. 77). Esta interpretación de que la actividad humana se inserta en una especie de discurso o diálogo también se encuentra en Bajtín (2005), quien añade que lo que se enuncia provoca un cuestionamiento, que a su vez provoca una reacción de respuesta, una enunciación; es decir

que hay una concatenación entre el pasado y el futuro del diálogo. Cuestionamiento, como se usa aquí, es lo que no se conoce, lo nuevo, que tiene ciertos elementos que permiten reflexionarlo, es lo significativo; lo que ya se conoce, no cuestiona.

Ambos autores coinciden en que el diálogo o negociación de sentido es un proceso que no concluye, sino que acompaña a las personas en su devenir.

La negociación de sentido se da en la confluencia de dos procesos: el de cosificación y el de participación (Wenger, 2001). La cosificación es el significado que toman los elementos del entorno para las personas que interactúan en él. La cosificación puede ejemplificarse con el uso de las palabras. Como Bajtín (2005) señala, las palabras en su dimensión gramatical son neutras, a las palabras ‘alegría’ o ‘fea’ no se les puede dar una valoración, faltan los elementos prosódicos y el contexto que obtienen cuando son enunciadas en un diálogo, en ese momento adquieren un valor para los involucrados. El proceso en que una palabra pasa de ser neutra a tener sentido, es un ejemplo del proceso de cosificación referido por Wenger (2001).

La participación es la interacción con los otros: al participar la persona influye en el grupo y el grupo se ve influido por la persona. La interacción con un grupo, en un contexto particular, le da a la per-

sona identidad de participación. En el caso que se plantea en el presente estudio, de interacción entre lectores y escritores, habría dos procesos de participación principales:

- *El desarrollo de textos narrativos.* Los escritores al confeccionar sus narraciones, aparentemente lo hacen en forma individual; sin embargo, si al realizarla tienen en consideración los comentarios anteriores y también a los lectores destinatarios, puede decirse que este proceso está dentro del diálogo. Habría que agregar además que la escritura no surge sin más en un presente aislado, cualquier obra literaria está en diálogo con la historia y la cultura del autor (Bajtín, 2005).
- *El comentario de los textos.* Los lectores buscarán expresarle a los escritores el sentido que hayan tenido para ellos sus textos, de tal manera que los escritores puedan tener una visión más completa de sus escritos.

Tanto los comentarios como las narraciones se cosifican si se hace referencia a ellos, si se vuelven parte del contexto compartido; es decir, se evidencian los elementos que le resultan significativos a los participantes en una conversación (Mercer, 2001).

Para que sea factible estudiar la negociación de significado, es decir la participación y cosificación que se da entre escritores y lectores, lo ideal es que estos se encuentren en una comunidad. Ello implica

un compromiso que los una; si falta, el estudio podría quedar inconcluso. En el siguiente apartado se explican aspectos que hacen que un grupo en el que se negocia significado pueda ser denominado como comunidad de práctica.

1.1.2 Comunidad de práctica

Como ya se señaló, todas las personas realizan constantemente negociación de significado. Pero para que la práctica que realizan algunas personas pueda definirse como comunidad de práctica, se requiere que haya complementariedad entre participación y cosificación. También se necesita que se den las tres dimensiones que le dan coherencia a las comunidades de práctica (Wenger, 2001) y que se describen a continuación.

1. *Compromiso mutuo*. Se define como la disposición y motivación de un grupo de personas para practicar; es decir, negociar significados por un tiempo determinado, por los beneficios que de ello esperan obtener. El compromiso no se da, ni se mantiene en forma automática, hay múltiples factores que lo pueden impulsar o disolver. En el caso del desarrollo de los escritores hay dos factores que dificultan el compromiso. El primero es que, por lo general, cuando los primeros escritos son evaluados en un taller literario, reciben un

mayor número de señalamientos de error, que los que recibirán en posteriores escritos, si permanecen (Jiménez, 1999); lo que puede provocar desánimo al inicio. Y el segundo factor es que el estilo literario comúnmente no se logra en el corto plazo, además de que no siempre se logra; lo que también puede conducir a romper el compromiso en forma anticipada. En el siguiente capítulo se describirán las previsiones para fortalecer el compromiso mutuo de la comunidad que se estudiará.

2. *Empresa conjunta*. La empresa conjunta no está determinada por el objetivo planteado para una comunidad, sino que se construye a partir de lo que los participantes consideran importante hacer, es la resultante de lo que los participantes buscan. Por ejemplo, en el caso de la comunidad de este estudio, el objetivo es el desarrollo de los escritores participantes hacia un estilo literario; pero el cómo los miembros negociarán este objetivo, dará como resultado la empresa conjunta. Es importante conocer, a partir de lo que digan los participantes, cuál es la empresa conjunta porque ello permite comprender mejor la interacción en una comunidad.
3. *Repertorio compartido*. Son formas de actuar, decir o interpretar que se van generando entre los miembros de una comunidad y que aunque no necesariamente facilitan la negociación del signi-

ficado, ayudan a que la comunidad se cohesione, pero, por otra parte, dificultan el ingreso de nuevos miembros que no conocen este repertorio.

El compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido, armonizan conceptualmente con los factores que facilitan la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico (Wertsch, 1988), así como también con las características que facilitan el pensamiento colectivo (Mercer, 2001). Si se dan estas tres dimensiones, se genera un contexto privilegiado para la negociación de significado (Wenger, 2001).

En síntesis, la comunidad de práctica permite tener un contexto adecuado para el diálogo del presente estudio. También ayuda a garantizar que se cubra el tiempo de observación necesario, lo que es menos viable en un grupo sin compromiso mutuo, ni empresa conjunta, ni repertorio compartido.

Sin embargo, como ya se mencionó en la introducción, las agendas de los lectores y de los escritores no coinciden para un intercambio nutrido y constante, como el requerido para el presente estudio, más que en forma asíncrona y, por ello, se considera que la comunidad del presente estudio podría formarse con el apoyo de una herramienta técnica virtual —hay otras herramientas asíncronas, como el correo, pero la virtual es la que ofrece mayor rapidez en la transmisión de

mensajes, además de que facilita la organización de los mismos—.

Pero, antes de tomar la decisión por la virtualidad, se examinará en los siguientes apartados si en ella puede haber realmente negociación de significado y si en ella se cubren los aspectos fundamentales que señala Wenger (2001) que deben tener las comunidades de práctica.

1.1.3 La posibilidad de negociar el significado en la virtualidad

Dado que la herramienta virtual disponible es de sólo texto (text-only), las referencias a lo virtual se restringen a este tipo de herramientas, no se considera el video on-line, ni los dispositivos de realidad virtual u otros. Lo anterior se señala porque, como la comunicación humana tiene aspectos verbales y no verbales, estos últimos no pueden darse como tal en una herramienta de sólo texto.

Los aspectos no verbales ayudan a construir un contexto compartido; por ejemplo, una cara de extrañeza puede decirle al interlocutor que algo no se ha comprendido y requiere explicación; o que se ha dado una respuesta ‘no preferente’, es decir, una respuesta que indica que hay un significado que no es común y que se debe renegociar antes de continuar el hilo de la conversación (Mercer, 2001).

Watzlawick (2005) enfatiza que la comunicación requiere en esencia, tanto del aspecto verbal como del no verbal. En este mismo sentido, Maturana señala que los símbolos son posteriores al lenguaje; no se clasifica una actividad como comunicación por el uso del lenguaje, sino que “uno dice que dos personas están conversando cuando ve que el curso de sus interacciones se constituye en un fluir de coordinaciones de acciones” (2001, p. 11).

De estas consideraciones, se podría llegar a la conclusión de que el intercambio escrito por medios virtuales no es propiamente una comunicación. De hecho, cuando se desarrolló la tecnología para realizar foros de sólo texto, se creía que sólo podrían servir para intercambios superficiales de información (Hine, 2004). La experiencia ha probado, por el contrario, que en ambientes virtuales de sólo texto los participantes pueden tener la sensación de ‘estar ahí’, interactuando con los otros. Esta sensación Jacobson (2001) la define como “presencia social”. De ello, no se sigue que el aspecto verbal sea suficiente para establecer una conversación, sino que es posible simbolizar a partir de la experiencia social previa aspectos no verbales, como sucede en los escritos literarios, donde la persona puede imaginarse la situación de conversación, e incluso más porque cuando el lector se sumerge en la narración, es como si se experimentara presencialmente la si-

tuación (Green, 2004). Jacobson (2001) menciona que la memoria del lector puede llenar los espacios que ocuparían las acciones no verbales. Por lo tanto, se considera que es posible, utilizando únicamente texto, lograr una comunicación haciendo referencia a aspectos no verbales y construir un contexto compartido donde se puede dar la negociación de significado.

Tomando en cuenta lo expuesto, en el siguiente apartado se revisa si en la virtualidad se puede llevar a cabo una comunidad de práctica.

1.1.4 Posibilidad de una comunidad virtual de práctica

Aunque hay situaciones que no son viables o posibles en la virtualidad, lo fundamental para que un grupo pueda ser denominado comunidad de práctica, es que se den la negociación de significado y las tres dimensiones mencionadas anteriormente.

Algo que resulta importante señalar es que la herramienta virtual puede tener diferentes niveles de injerencia en la negociación de significado (Hine, 2004). Por ejemplo, en el caso del presente estudio las dos formas de participación principales: la lectura y la escritura de narraciones —apartado 1.1.1—, se realizan *offline*, aunque después requieran de la herramienta virtual para llegar a los otros.

En cuanto a la cosificación, la virtualidad tiene una mayor repercusión, mientras que en un taller literario presencial sólo se puede acceder a las situaciones significativas de reuniones pasadas a través del recuerdo. En un medio virtual, como los foros, cualquier participante puede volver a leer lo que le haya resultado significativo. Esto puede llevar a que se reajusten o modifiquen los recuerdos y por lo tanto lo cosificado.

Las dimensiones que dan coherencia a las comunidades de práctica son tres: La primera, el compromiso mutuo que requiere que los beneficios esperados por los participantes puedan darse en el medio virtual. En general, el beneficio esperado por un escritor que busca desarrollarse, es recibir comentarios sobre sus escritos que le permitan mejorar. Lo anterior se puede dar con ayuda de un foro virtual, donde el lector recibe los textos y el escritor los comentarios. El compromiso de los escritores se mantendrá en la medida que los comentarios les resulten útiles.

La empresa conjunta, como se mencionó, es la negociación que realizan los participantes del objetivo planteado. Si se toma en cuenta que es posible la negociación de significado en la virtualidad. Además, esta negociación es más simple cuando el interés de los participantes y el objetivo planteado concuerdan. Por lo tanto, se considera que en el presente estudio se podrá construir la empresa conjunta

en la virtualidad, ya que el objetivo planteado es el desarrollo de escritores y el interés principal de los participantes escritores para pertenecer a la comunidad es su desarrollo como tales.

En cuanto a la tercera dimensión, el repertorio compartido, Wenger (2001) la ejemplifica con una situación que sólo puede darse en lo presencial. Sin embargo, las dos características que da para identificar los elementos de este repertorio: que reflejen una historia del compromiso compartido y que sean intrínsecamente ambiguos, sí pueden darse en la virtualidad. Entre el repertorio compartido que se espera en el presente estudio, se dan formas de iniciar el comentario sobre un texto, por ejemplo: ‘desde mi punto de vista...’, o frases de encadenamiento de la argumentación, por ejemplo: ‘En ese sentido...’.

Considerando que, tanto la negociación de significado como las tres dimensiones que dan coherencia a las comunidades de práctica, se pueden dar en la virtualidad, se denomina a la comunidad del presente estudio comunidad virtual de práctica (CVP).

La CVP es un contexto adecuado para que se lleve a cabo el diálogo entre escritores y lectores, pero resulta indispensable aclarar qué se está entendiendo por diálogo y qué repercusiones tiene para el presente estudio; por ello, en el siguiente subtítulo se aborda el diálogo.

1.2 Diálogo y conversación exploratoria en la CVP

El diálogo puede definirse como una concatenación de lo significativo, por eso en la introducción se hablaba de que cuando un enunciado, un texto, una pintura o algún otro instrumento psicológico cuestiona a alguien y le provoca una respuesta, que a su vez puede cuestionar a otro, se está dando el diálogo (Bajtín, 2005). Lo significativo que se concatena no es algo acabado, sino que se va construyendo en la interacción con los otros, lo que necesariamente involucra a la cultura y la historia, como se señala en la siguiente cita: Para Bajtín “las voces que entran en diálogo no son las voces de individuos aislados y sin historia; son perspectivas ideológicas de sistemas axiológicos de creencias” (Wertsch, 1988, p. 234).

No toda interacción social, ni todo lo que sucede en una comunidad de práctica resulta en algo que sea significativo. Siguiendo la perspectiva bajtiniana se dice que “toda respuesta que no da pie a una nueva pregunta, cae fuera del diálogo” (Wegerif, 2005, p. 58) de donde se concluye que puede darse un intercambio entre personas, sin que se dé un diálogo. Volosinov, señala las condiciones para que el diálogo se lleve a cabo: “La esencia del significado corresponde a la palabra entre los hablantes; esto implica que el significado sólo se da en un proceso

de entendimiento activo y sensible al otro” (Wegerif, 2005, p. 60). Esto es importante en este estudio, pues si el motivo es investigar el diálogo en la CVP, se requiere que los lectores sean sensibles a lo que los escritores quieren expresar y, que a su vez, los escritores sean sensibles a los comentarios de los lectores.

Cuando el diálogo se da entre hablantes, o por escrito como en el caso de la CVP, cada respuesta significativa o cuestionamiento se denomina enunciado. La definición del enunciado se obtiene de la realidad viviente del lenguaje, y es distinta a la de oración, que proponen algunos lingüistas como unidad de estudio del lenguaje (Bajtín, 2005). Las oraciones sueltas no tienen sentido, porque no están en un contexto. Por ejemplo, una oración como “La casa es roja”, se puede analizar gramaticalmente, pero no se puede determinar si es irónica o afirmativa o de otro tipo. Paz reafirma lo anterior al escribir que: “los especialistas pueden aislar el idioma y convertirlo en objeto. Mas se trata de un ser artificial arrancado a su mundo original ya que, a diferencia de lo que ocurre con los otros objetos de la ciencia, las palabras no viven fuera de nosotros” (Paz, 2005, p. 31). El enunciado puede ser una palabra, una oración o muchas, lo importante es que forme parte del diálogo, que sea significativo.

Otro aspecto del diálogo, es que los enunciados se pueden ir enlazando sin continuidad temporal, y

por ello no tiene un fin delimitado (Wegerif, 2005). Entonces, lo que es posible estudiar del diálogo, son fragmentos en los que resulta visible la manera en que se dan los cuestionamientos y las respuestas. Esos fragmentos de diálogo, en el caso de una interacción de sólo texto, pueden darse en forma de conversaciones, pero no de cualquier tipo. La conversación, como instrumento psicológico, tiene formas que se aprenden y/o refuerzan socialmente y hay unas que resultan más adecuadas para promover el diálogo que otras.

Mercer (2001) es un investigador que, siguiendo las perspectivas teóricas de Bajtín y Vigotsky, ha estudiado las diversas formas de conversación y cómo estas facilitan o dificultan la construcción de aprendizajes y de lo significativo. A continuación se describen las tres formas principales de conversación y cómo se relacionan con el presente estudio:

- *Conversación disputativa*, está “caracterizada por la negativa a adoptar los puntos de vista del otro y por la constante reafirmación de las propias opiniones” (2001, p. 129). En este caso, el lenguaje, más que unir, separa a los participantes, impide el desarrollo de las ideas o su complementación. Este tipo de conversación puede observarse en los participantes de los talleres literarios que no aceptan la crítica sobre sus textos y que no son sensibles a los lectores, lo que

impide que la conversación resulte provechosa. Una de las características que deben tener los participantes de la CVP para conseguir el diálogo es la búsqueda activa y sensible de entendimiento que se mencionaba.

- *Conversación acumulativa*, es aquella “donde los interlocutores se basan en las aportaciones de los demás para añadir información propia y, apoyándose mutuamente y de una manera poco crítica, construyen conjuntamente un corpus compartido de conocimiento y de comprensión” (Mercer, 2001, p. 130). En este otro caso, se unen las ideas de los participantes, pero no se potencian entre sí; el lenguaje permite esta unión, pero se desaprovecha al lenguaje como herramienta para lograr sinergia. Es común, cuando una persona tiene autoridad o jerarquía sobre otras —como sucede con el maestro en el salón de clases o el coordinador de un taller literario—, que ésta imponga sus ideas a los demás y que ellos se vean obligados a aceptar estas ideas acríticamente, lo que provoca que las ideas planteadas no se enriquezcan o discutan con las aportaciones de los otros. En el caso de los talleres literarios, este tipo de comunicación tiende a darse por la autoridad y experiencia que posee el coordinador, lo que puede provocar que, en lugar de que cada participante busque su

propio estilo, todos terminen escribiendo de la misma forma. Mercer (2001) enfatiza lo anterior señalando que “las personas que tienen el control de las conversaciones suelen hablar como si las personas con las que tratan estuvieran familiarizadas con las reglas básicas pertinentes y no ayudan a los novatos explicitando estas reglas, o explicando por qué las siguen” (p. 65).

Normalmente, en los talleres literarios, el escritor no tiene voz, no puede replicar a los comentarios que le hacen a sus escritos (Jiménez, 1999). Esta dinámica se basa en el supuesto de que el texto debe hablar por sí sólo, si requiere explicaciones extras por parte del escritor, quiere decir que la obra aún es inmadura. La dinámica mencionada se mantendrá en la CVP, el escritor no tendrá derecho de réplica sobre los comentarios, pero se le permitirá solicitar aclaraciones, con la finalidad de que tenga el menor número de dudas posible.

- *La conversación exploratoria*, “es aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se pueden debatir y apoyar propuestas, pero dando razones y ofreciendo alternativas. Se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable

públicamente y el razonamiento es visible en la conversación” (Mercer, 2001, p. 131).

Para que dos o más personas puedan conversar en forma exploratoria se requiere que posean ciertas habilidades del lenguaje, que conozcan las convenciones sociales, que tengan conocimientos sobre los temas que se van a tratar y sobre el significado social de las palabras y expresiones; en otras palabras, para conversar es necesario un contexto que compartan los participantes, un contexto compartido. Mercer (2001) define el contexto como “un fenómeno mental consistente en cualquier información que empleen los oyentes (o los lectores) para comprender lo que oyen (o leen)” (p. 39). Esta definición es importante porque a veces se equipara el contexto con el espacio físico donde se da la interacción; sin embargo, no todo lo que se encuentra en el lugar de la interacción influye de manera relevante en el diálogo: puede estar por ahí una mesa o un jarrón a los que ninguno de los participantes haga caso, mención o referencia y, sin embargo, elementos que no se encuentren en el lugar, pueden ser fundamentales para la conversación, como una noticia que haya salido en el periódico o las conversaciones anteriores, que van configurando una historia compartida común que facilita la comprensión.

En la conversación de tipo exploratorio los participantes están atentos a la construcción del con-

texto compartido, ya que este es fundamental para que una conversación resulte exitosa. Cuando las personas involucradas en una conversación suponen que el otro entiende lo mismo que ellas, entonces no se da la construcción conjunta de conocimiento. En cambio, cuando las personas exponen la argumentación de sus juicios, cuando reformulan y repiten lo que entendieron, cuando justifican sus ideas y propuestas pero, sobre todo, cuando buscan ser sensibles y empáticos con lo que el otro quiere decir, se va construyendo un contexto compartido a medida que se va dando la conversación (Mercer, 2001). Parte de este contexto compartido es la cosificación a la que se refiere Wenger (2001).

Cuando en un grupo se conversa en forma exploratoria, es posible verificar lo planteado por Vigotsky (1995) cuando señala que “las funciones mentales superiores se interiorizan a partir de relaciones de orden social” (p. 3). Esta verificación la llevaron a cabo Mercer, Dawes y Wegerif (2004) cuando pusieron a niños a resolver problemas complejos en equipo. En los equipos en los que hubo éxito en la solución del problema, se observó cómo las palabras que decían unos generaban ideas o recuerdos en los otros y viceversa. De esta manera se dieron más perspectivas sobre el problema y más estrategias de solución, que en los grupos no exitosos, en los que prevalecieron la conversación disputativa

y la acumulativa. La articulación de las perspectivas y de las estrategias de solución se fue dando en forma conjunta, no hubiera sido posible más que en equipo, por lo que se describió como construcción conjunta o social del conocimiento.

Dado lo anterior, queda claro por qué la solución de problemas en equipo, utilizando conversación exploratoria, es en general más eficaz que en forma individual o con otros tipos de conversación, pero no demuestra que los participantes hayan interiorizado este aprendizaje, como señala Vygotsky (1995) que debe suceder: Por ello, se le dio seguimiento a los participantes de los grupos exitosos y se comprobó que estos obtenían mejores resultados al intentar resolver problemas similares en forma individual, en comparación con los que habían trabajado por separado o los que habían trabajado en grupos no exitosos; es decir, se comprobó que los participantes de los grupos exitosos habían interiorizado estrategias a partir de la interacción.

La *conversación exploratoria*, además de ser el tipo de conversación más adecuado para el diálogo, porque permite la búsqueda activa y sensible de entendimiento, es la que facilita la interiorización de las relaciones de orden social, lo cual resulta pertinente para los escritores que participan en la CVP del presente estudio.

Es importante señalar que la comunicación de tipo exploratorio no se da automáticamente en una

comunidad virtual, sino que debe ser promovida entre los participantes y mediante el diseño de la CVP; porque conversar en forma exploratoria es algo que se aprende (Wegerif, 2005). La selección de los participantes de la CVP puede facilitar que se den los elementos de una conversación de tipo exploratorio.

En resumen, la *conversación exploratoria* se considera una técnica que facilita/posibilita el diálogo. Existen muchos motivos para buscar este tipo de conversación con los demás, pero desde el diálogo, lo que motiva a emprenderla es el interés genuino en el otro. Este interés surge y se mantiene porque se experimenta y define la cotidianeidad con el otro, como dice Bajtín (2000): “el mundo es el territorio en el cual se desarrolla nuestra actividad, concebida siempre en estrecha interrelación con el otro” (p. 17), el otro tiene un acceso privilegiado a nosotros, enfatiza él, es nuestro co-constructor: “si el otro no la crea, esta personalidad no existirá” (p. 52).

Es importante señalar que, para cumplir con el objetivo del presente estudio, se deberá analizar en qué momentos y cómo se da el diálogo en la CVP y también si en el diálogo se dan las características de la conversación exploratoria.

Hasta el momento, se ha hablado de diálogo y de que su concatenación no se restringe a la continuidad temporal, en el siguiente apartado se aclara

cómo se considera que el diálogo puede darse en la CVP del presente estudio.

1.2.1 Diálogo en la CVP

El esquema tradicional de interacción es: A dice algo, B responde, A responde, B responde... Sin embargo la interacción que se espera en la comunidad virtual de práctica del presente estudio no es acorde en apariencia a este esquema. A escribe algo, B le contesta, pasan 15 días, A escribe algo, B le contesta... ¿Por qué se dice que es un diálogo el que se llevará a cabo en la CVP del presente estudio?

Hay que mencionar que para que sea posible un diálogo, se necesitan ciertos requisitos, que lo que A escriba tenga una intención literaria, es decir, que parta de un deseo de expresión profunda del sujeto y que busque que los lectores comprendan y sientan lo que se deseaba expresar. Para lograr lo anterior, el escrito de A deberá considerar, entre otros factores, su historia, su cultura, su intuición, técnicas literarias y lo que B u otros le hayan comentado con anterioridad. Es decir que A no partirá de la nada, sino del pasado que le haya resultado significativo.

También se requiere que B, lector de la CVP, considerando que el texto de A tiene intención literaria, busque comprender cuál es la intención detrás del texto —ser sensible al otro—, para poder comuni-

car desde su experiencia de lectura, lo que cree que A logró y lo que no. B debe tener un acercamiento sensible y empático a lo que A busca y está intentado expresar, para poder hacer comentarios significativos. Por su parte A deberá esforzarse por buscar su estilo literario, tomando en cuenta los comentarios de los lectores que considere pertinentes. Si se cubren los requisitos de A y de B, se dará un diálogo entre ellos.

Pero, para comprender mejor el diálogo que se plantea y cómo puede influir en el desarrollo de los escritores hacia su estilo literario, en el siguiente subtítulo se describe a los escritores y a los lectores como sujetos-actores y el tipo de actividad que realizarán, los primeros produciendo narrativa y los segundos como lectores de narrativa, y las implicaciones que esto tiene para el presente estudio.

1.3 Sujetos-actores en diálogo en la CVP

Los participantes de la CVP del presente estudio deben cubrir, como ya se mencionó, ciertos aspectos para que sea posible el diálogo. Estos aspectos requieren de una decisión consciente y responsable por parte de los participantes, lo que le permite a Cánovas (2010) definirlos como sujetos-actores:

“Siguiendo esos lineamientos, en el caso que se estudia, los sujetos involucrados deben cumplir el papel sustantivo de realizar funciones como actores

comprometidos que cooperan conscientemente en la actividad práctica de construir el texto literario, asumida por el gusto de intervenir de tal forma con el propósito de recibir y de hacer críticas que ayuden en la concreción de un estilo personal de escritura a través de la adquisición de estructuras objetivas y esquemas de acción orientados a la aprehensión perceptiva de qué hacer y cómo lograrlo mediante la concreción de una respuesta adecuada a los fines propuestos por ellos mismos y, en consecuencia, a la convocatoria de la investigación” (p. 135).

En la selección de participantes, debe cuidarse que el perfil sea acorde con el de sujetos-actores descritos. Estos tendrán en la CVP uno de los siguientes roles: lector o escritor. Todos los textos serán de narrativa, que en el presente estudio se define como: la descripción, por medio del lenguaje, de las acciones que realiza un personaje —o personajes— para librar los obstáculos que le impiden obtener lo que quiere (De la Borbolla, 2002; Ferreiro & Siro, 2008). No todas las narraciones son literarias, pero los escritores de la CVP, como quieren lograr un estilo, desean escribir narraciones de este tipo. Lo literario implica, en palabras de Barthes (1982) citado en (Mar, 2004, p. 1415) que “todos los elementos de la narración tengan una función y un significado”.

En los apartados subsecuentes, se hablará de las implicaciones de leer o escribir narrativa, lo que

ayudará a comprender el diálogo entre sujetos-actores que se dará en la CVP.

1.3.1 La lectura de narrativa

En el presente apartado se detallará la experiencia de lectura narrativa, es decir, la forma en que el lector va construyendo el sentido del texto en el transcurrir de la lectura. También se abordará la forma en que el lector elabora su comentario y cómo éste puede ayudar al desarrollo de la expresión y la edición del escritor en su búsqueda del estilo.

Lo anterior se presentará en los sub-apartados que a continuación se describen:

- *La experiencia de lectura narrativa.* La lectura de narrativa es esencialmente distinta a la lectura de textos expositivos. Por ello, resulta relevante conocer sus peculiaridades para comprender mejor la forma en que se da esta experiencia.
- *La lectura como una construcción de sentido.* En el caso de los textos narrativos, no hay una lectura correcta, sino que el lector, a partir de su experiencia, va construyendo el sentido del texto. Este sentido puede enriquecerse con las perspectivas de otros lectores (Chambers, 2007).
- *Compartir lo significativo a través de los comentarios.* No es lo mismo vivir una experiencia de lectura a expresarla por escrito. En este estudio

se le llama comentario a lo que los lectores de la CVP le dicen a los escritores al respecto de su texto. Los comentarios pueden estar compuestos por varias ideas. Para la presente investigación, las más relevantes son aquellas que se refieren a la experiencia de lectura y aquellas que se refieren a los aspectos de edición.

1.3.1.1 La experiencia de lectura narrativa

En este apartado, se describen aspectos que caracterizan la lectura de narrativa —a diferencia de la de textos expositivos—. Se revisará el papel que juegan, en la experiencia de lectura, la mentalización y el transporte narrativo. Por último, se verá también cuál es la relación entre estilo, cotidianidad y originalidad.

Tanto los textos narrativos como los expositivos comparten el hecho de estar formados por oraciones conectadas, en las que hay coherencia local y global (Mar, 2004). Sin embargo son distintos en su propósito, en su forma de verificación, en el efecto que provocan en los lectores y en su forma de cohesión. Mientras que el propósito de los textos expositivos es transmitir la información de la manera más exacta posible, de tal manera que pueda ser verificada mediante pruebas formales y

empíricas; el propósito de los textos narrativos es que el lector construya, a partir de su pasado y del texto, una experiencia acorde con el deseo de expresión del escritor (Prado, 1992).

Los textos narrativos no se verifican, no son falsos o verdaderos, lo que se evalúa es la verdad psicológica de la trama, es decir, que lo expuesto sea verosímil y coherente en sí mismo. El texto narrativo se rechaza cuando en el texto se pierde la secuencia — no la temporal, sino la lógica —, cuando hay eventos arbitrarios, cuando hay situaciones irrelevantes, cuando las digresiones hacen que se pierda el hilo principal, cuando hay aclaraciones expositivas y, en general, cuando hay elementos que no son significativos para la historia en conjunto (Mar, 2004) y (Green, 2004).

Con respecto al efecto que provocan en los lectores, Balbi (2004) dice que mientras que los textos narrativos se ocupan fundamentalmente de las intenciones y acciones de los seres humanos y de sus vicisitudes, la lógica implícita en los textos expositivos está desprovista de sentimiento. Los argumentos que los componen son convincentes o no; por el contrario, las narraciones siempre tienen un desenlace que involucra las emociones (Mar, 2004), que son similares a las cotidianamente experimentan las personas (Oatley, 1999).

Lo que cohesiona a los diferentes elementos de un texto expositivo es la lógica de la argumentación,

la forma en que cada elemento aporta información al asunto principal. En los textos narrativos, por su parte, lo que conforma y da unidad son los vínculos narrativos, como señala Chambers (2007): “Aprender a leer relatos no es sólo cuestión de saber reconocer las palabras y las oraciones; también implica aprender a reconocer los vínculos narrativos de la historia” (p. 24). El mismo autor, para clarificar, utiliza la metáfora de que las oraciones y las palabras son como los elementos básicos de la construcción: ladrillos, varillas, cemento; mientras que los textos son las construcciones posibles: edificios, casas, puentes; por lo tanto, aunque los textos están contruidos por palabras y frases, no se reducen solo a eso, como una pila de ladrillos no es equivalente a una casa.

Los vínculos narrativos, por su parte, se pueden definir como la construcción de significado que se da en el lector a partir de la relación que éste encuentra entre los elementos del texto entre sí y con su experiencia personal. La experiencia de lectura depende de la capacidad de construir vínculos narrativos. El que los lectores de la CVP tengan experiencia en literatura, garantiza hasta cierto punto el que sean capaces de construir vínculos narrativos y evaluarlos y, por lo tanto, que puedan brindar un comentario pertinente a los escritores.

1.3.1.1.1 La narrativa como forma de ver la realidad

La narrativa no es sólo una forma de presentar la información, sino que tiene que ver con la forma en que las personas comprenden y organizan lo que les sucede. Balbi (2004) señala que la metáfora de la mente narrativa “Destaca la condición social del desarrollo del conocimiento humano y su característica interpretativa. De este modo ofrece un marco epistemológico para una teoría de la mente que contempla y articula explicativamente, las diversas variables del modo lingüístico e histórico en que ocurre la experiencia humana de identidad personal autoconsciente” (pp. 314-315).

Lo anterior es importante para comprender la experiencia de lectura de narrativa, pues tiene que ver con la estructuración innata de la mente humana. Ni las percepciones externas, ni las internas tienen en su mayoría orden, secuencia o lógica: una nube se mueve, hay sensación de hambre, pasa una alguien, un perro ladra a lo lejos, se siente una molestia en el zapato y se perciben muchos de otros detalles en un momento dado. Sin embargo, la conciencia no experimenta una realidad caótica, la mente une los eventos como si fueran parte de una narración, crea asociaciones de causa-efecto y designa arbitrariamente inicios y finales, como si se tratara de historias (Godwin, 2007; Hsu, 2008).

En este mismo sentido Chambers (2007) señala que “Los seres humanos no podemos soportar el caos, el sinsentido, la confusión. Constantemente buscamos asociaciones, patrones de relación entre una cosa y otra que produzcan un sentido que podamos comprender” (p. 24). La capacidad para transformar la percepción de la realidad en una narración, le permite a las personas tener un concepto unificado de sí mismas “Los seres humanos seleccionan y ordenan sus memorias personales, construyendo una representación de sí mismos coherente y organizada” (Mar, 2004, p. 1415). Este concepto unificado que se configura en las personas, se da tanto para el momento actual ‘soy yo’, como para la serie de recuerdos ligadas a ellas ‘esto es lo que he vivido’, que resulta esencial para sentir una personalidad estable a través de los años, una historia que se siente como trascendente. Lo que sucede en la persona y a su alrededor tiene un significado para ella: “La producción de sentido es lo que permite negociar nuestra impotencia ante el destino”, señala Bertrand citada en (Petit, 2001, p. 81).

El hecho de que la mente ordene la información percibida interna y externamente en forma de narración, no implica que sea capaz de expresar esas historias a los demás, ni que sea capaz de comprender las historias de los otros. Para que alguien pueda comprender una historia, se requiere que el oyente o

el lector posea ciertas experiencias y conocimientos previos, también se necesita que haya aprendido, a través de la interacción social, las particularidades de un idioma y la forma en que las personas reaccionan ante las palabras de éste. Además, se requiere que sea capaz de entender intelectual y emocionalmente al otro del que se habla, en el caso de las narraciones literarias, a los personajes (Green, 2004).

Como entender a los personajes es fundamental para la experiencia de lectura narrativa, en el siguiente apartado se ahonda en la mentalización, que es la habilidad de entender a los otros, sean reales o ficticios (Oatley, 1999).

1.3.1.1.2 La mentalización, una diferencia esencial en los textos narrativos

El concepto de mentalización se toma de la psicología y se refiere a la habilidad de recrear en la propia mente, la situación emocional e intelectual de otro a partir de la información que se tiene de él (Dobbs, 2006); pero la mentalización también implica a la propia persona, pues, como añade Frith (2001) es: “la habilidad para atribuir estados mentales como deseos, intenciones y creencias, a uno mismo y a los demás. Esta habilidad tiene un rol central en la interacción humana” (p. 151).

La mentalización es necesaria para poder abordar adecuadamente los textos narrativos, pues “Los lectores son capaces de comprender lo que sucede en la historia cuando asumen la perspectiva de los personajes” (Mar, 2004, p. 1415).

No todas las narraciones requieren el mismo grado de mentalización para su comprensión, hay algunas en las que lo más importante es la anécdota; sin embargo, en el aspecto literario, se considera de mayor relevancia a aquellas en las que se requiere de mentalización, como se puede ver en la siguiente cita tomada del blog de Liliana V. Blum, en la que clasifica la narrativa utilizando como parámetro la importancia que tiene el personaje para el texto:

“Hay textos que usan la trama como combustible. En ellos los eventos mueven la historia hacia adelante y hacen que los personajes reaccionen a esos eventos. O sea, los personajes son secundarios a la trama, pues sólo actúan de acuerdo con ésta, y no crean eventos o situaciones propias. Este tipo de narraciones son las que pueden convertirse fácilmente en blockbusters. Tienen acción, escenas vívidas, etc. Pero los personajes suelen ser planos, estereotípicos, maniqueos, y a veces, predecibles.

Hay otros textos, en cambio, que son conducidos por los personajes. Son éstos los que mueven la historia mediante sus decisiones y sus acciones. El personaje principal será el/la que provocará los

eventos que sucederán en la historia. Cada escena es instigada a partir de los personajes. Lo que cada uno de los personajes elige hacer es lo que hace que la historia tome una u otra dirección. Este tipo de narraciones son las que generalmente hacen que un libro entre bajo la clasificación de “literario” en las librerías norteamericanas, *Literary fiction*” (Blum, 2009).

Como puede verse, en el primer tipo de textos se requiere poca o ninguna mentalización; mientras que para los segundos, esta habilidad resulta crucial.

En estudios empíricos que se han realizado para saber qué regiones cerebrales se activan en los diferentes tipos de lectura, se ha visto que hay una diferencia sustancial cuando se leen textos en los que se requiere mentalización y textos en los que no se requiere. Vogeley *et al* (2001) compararon estados de activación neural cerebral entre tres actividades diferentes, leer oraciones desvinculadas, leer una historia que no requería inferir el estado mental y leer una historia que requería inferir el estado mental (el propio, el de otros o ambos). Entre las dos primeras actividades no se encontraron diferencias significativas, pero en la última se activaron áreas del hemisferio derecho; es decir que se reafirma, con datos empíricos, que se da un proceso mental diferente cuando la narrativa requiere de mentalización, a cuando no requiere de ella.

Además de la mentalización, otro concepto que interviene en esta evaluación es el transporte narrativo, que se explica y se profundiza en el siguiente apartado.

1.3.1.1.3 El transporte narrativo, un concepto para evaluar la experiencia de lectura

La sensación de transporte narrativo, en la que el lector vive lo que se está narrando, en la que se siente sumergido en la historia, es una característica de una experiencia de lectura significativa. Si no se da esta sensación, entonces no puede haber diálogo entre el escritor y el lector a través del texto. Por ello, esta sensación resulta relevante para el presente estudio.

Melanie Green (2004) menciona que cuando una persona se interesa en una narración “pierde el sentido del tiempo, se le escapan los eventos que suceden a su alrededor y se siente completamente inmersa en el mundo de lo que se narra. A este estado se le conoce como de Transporte narrativo” (p. 247).

Cuando una persona se siente transportada, las implicaciones de lo narrado pueden modificar sus creencias (p. 262), algo en lo que también coincide Mar “Las narraciones tienen el poder de cambiar las creencias y las actitudes de los lectores, hacién-

dolas más congruentes con la intención de la historia” (2004, p. 1414).

Green (2004) señala que, para que el lector sea transportado; es decir, para que viva la experiencia del texto narrativo, se requiere que el lector tenga experiencias previas que puedan relacionarse con la situación, que capte cuáles son los objetivos y las emociones de los personajes, así como la situación en la que se encuentran. Retomando los estudios de Frith (2001), menciona que la capacidad de mentalización es necesaria para entender los textos en los que hay que inferir el estado mental de los personajes, y añade que en este tipo de textos se facilita la sensación de transporte narrativo. Cabe agregar también que cuando un lector no recibe información adecuada acerca de los personajes o cuando los personajes no actúan de acuerdo con el planteamiento que se hizo de su personalidad, se pierde la sensación de fluidez, de continuidad en la narración y por lo tanto se interrumpe la sensación de transporte narrativo.

En la CVP, la evaluación de los textos en cuanto a la sensación de transporte narrativo es un caso especial, porque los textos son de escritores en desarrollo. Los lectores, en general, se acercan a un libro de literatura motivados por interés personal y quedan en libertad de continuar o no leyendo, además de que no tienen un propósito u obligación más

allá de la lectura, “leer es en sí mismo el propósito real. Uno lee literatura por la literatura misma, por el placer de hacerlo, por el interés en el texto y por lo que se puede aprender de él” (Chambers, 2007, p. 160). En el caso de la Comunidad de práctica virtual, los lectores especializados se enfrentan a dos situaciones distintas que pueden afectar su percepción del texto:

- Los lectores no escogen los textos de acuerdo con su interés personal, sino que los leen por el compromiso que adquirieron –aunque este compromiso se basa en una actividad que a ellos les resulta interesante, ayudar al desarrollo de escritores–.
- Los lectores tienen que formular un comentario sobre los textos, lo que puede afectar su capacidad de sumergirse en la narración. El tener un objetivo distinto del de simplemente experimentar la lectura –por ejemplo, encontrar las ideas principales o las características del estilo en un escrito– puede modificar la capacidad del lector para sumergirse en una narración, de que tenga la sensación de transporte narrativo (Green, 2004). La responsabilidad de leer los textos, por lo tanto, podría llevar a un juicio crítico de mayor dureza –no es lo mismo, por ejemplo, ir a casa de unos amigos a una fiesta y luego opinar de la casa, a revisar una casa

que se va a comprar y luego opinar de la casa, esta diferencia puede darse también entre una lectura por placer y aquella en la que se tiene la responsabilidad de opinar—.

Es importante tener en cuenta, en el análisis de los datos, estas situaciones que modifican la experiencia de lectura. Hay que considerar también, que, en general, los lectores no seleccionan textos de escritores en desarrollo, por lo que una ventaja de la CVP es que permitió obtener un mayor número de opiniones especializadas, de las que se hubieran dado sin un grupo o comunidad. Otro aspecto importante es que los lectores de la CVP contaban con experiencia en talleres o grupos literarios, y ello les permitió vadear las situaciones mencionadas.

Pero, independientemente de que los textos sean de escritores que se encuentran aún en desarrollo, lo que los lectores esperan encontrar en un texto literario es que resulte original, por ello, en el siguiente apartado se aborda la originalidad desde la perspectiva del presente estudio.

1.3.1.1.4 La originalidad en la experiencia de lectura

Como se mencionó en la introducción, cuando un sujeto-actor, situado en una historia y una cultura específicas, logra el estilo literario, hay necesaria-

mente una experiencia de lectura significativa. Ésta implica la sensación de transporte narrativo, que es placentera (Green, 2004).

El gozo de leer un texto literario se encuentra, entonces, íntimamente asociado a la expresión original que realiza el escritor desde su situación histórico-cultural.

El adjetivo original que se usa, es acorde con la definición del diccionario de la Real Academia Española (RAE), que dice, en su segunda acepción, que es aquello “Que resulta de la inventiva de su autor (...y en la sexta acepción, añade que se aplica a lo que tiene...) carácter de novedad” (Real Academia Española, 2001).

En concordancia con la definición de estilo literario que se dio en la introducción, lo original se da cuando el autor sea capaz de expresar lo que piensa y lo que siente, y como esto resulta irreplicable, se obtiene el carácter de novedoso y de posesión que se señala en la definición de la RAE.

La originalidad está asociada a una experiencia de lectura significativa, pues el lector no puede verse sorprendido e interesado por lo que ya conoce en la forma en que lo conoce. La visión distinta, que se construye en los ojos del lector —cuando fue posible la creación conjunta de un contexto compartido entre él y el escritor—, es la que lo cuestiona y lo lleva a seguir leyendo, a seguir el diálogo —1.2—.

Lo original no surge de lo novedoso porque sí, de lo que no estaba en el mundo, sino de lo que está en el escritor. A partir de lo totalmente extraño, de lo que nadie conoce, sería imposible establecer un diálogo (Torres, 2009). Es de lo cotidiano —que está cargado de historia y de cultura—, que el escritor toma para construir su expresión. Heller (1970, p. 50) dice que “Las formas de elevación por encima de la vida cotidiana, que producen objetivaciones duraderas, son el arte y la ciencia”, enfatizando que una obra de literatura, por ejemplo, le puede permitir al lector revalorar su cotidianeidad, sin embargo, el material a partir del cual se construye la obra literaria, surge de lo cotidiano.

En síntesis, los aspectos que se han mencionado hasta el momento, asociados a la experiencia de lectura —mentalización, transporte narrativo y originalidad—, dan la base para comprender cómo se lleva a cabo el proceso de construcción de sentido en la lectura, que se revisa a continuación.

1.3.2 La lectura como una construcción de sentido

A diferencia de los textos expositivos, en los que el sentido está dado de antemano, en los textos narrativos es algo que se da con la experiencia de lectura —que se revisó en los apartado anterior, 1.3.1—.

En las narraciones, el lector y el escritor van aportando en diálogo, como dice Petit “El lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre líneas y los entremezcla con los del autor” (2001, p. 28).

La aportación del lector al texto se denomina extratextual. Para Chambers (2007), las situaciones más importantes en las que el lector aporta a la creación de sentido: son las experiencias propias que él relaciona con el texto —algo que se conoce en crítica literaria como ‘del mundo al texto’— y las comparaciones que él realiza entre sus lecturas anteriores y la actual. Las semejanzas y las diferencias entre las diferentes lecturas ayudan a comprenderlas y disfrutarlas.

Ambas situaciones extratextuales tienen que ver con los recuerdos del lector, estos ayudan a construir una experiencia de lectura significativa “El juego de memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer” (p. 26).

La metáfora de construcción, a la que se hace referencia cuando se habla de que la lectura es una ‘construcción de sentido’, ayuda a visualizar cómo los elementos textuales y extratextuales se van imbricando para conformar el sentido del texto en el proceso de lectura. Cuando cierta combinación de

elementos resulta significativa para el lector, se le denomina vínculo narrativo y esto resulta motivante para el lector “La experiencia demuestra que cuando se construye significado, nos vemos recompensados con un sentimiento de placer” (Chambers, 2007, p. 46).

Los vínculos narrativos no son estructuras rígidas que el escritor determina completamente, si así fuera, habría una lectura correcta o única del texto y no quedaría margen para la construcción de sentido; si los vínculos narrativos fueran unívocos, entonces el lector debería comprender primero el sentido del texto y luego relacionarlo con su experiencia personal, resultando ésta irrelevante o secundaria, pero en la construcción de sentido de una narración, tanto el texto como el lector son fundamentales. La función del escritor consiste en desarrollar los elementos del texto y disponerlos de tal modo que el lector construya, a partir de ellos y de sus experiencias, vínculos narrativos. Por otro lado, estos vínculos narrativos deben estar relacionados con lo que el escritor buscaba expresar, si no se da esta relación el texto no consigue su propósito.

Los vínculos narrativos no están en el texto, sino en la experiencia de lectura. Por ello es a través de los lectores y no del texto que se pueden analizar estos. En el presente estudio se considera que hay un vínculo narrativo cuando el lector hace referencia a

cómo el texto y lo extratextual se relacionan en una forma significativa para él.

Como ya se mencionó, cuando los lectores comparten lo que les resultó significativo dialogan (Wegerif, 2005) y así amplían su experiencia de lectura, modifican la construcción de sentido que habían realizado en su lectura individual, por lo que se habla de construcción social de sentido. La posibilidad de construir sentido en grupo, no sólo es un beneficio deseable, sino un aspecto fundamental en la experiencia literaria.

Chambers (2007) menciona que en sus investigaciones sobre la lectura tendía a enfocarse al evento de la lectura individual, sin embargo se dio cuenta que un elemento muy importante de la experiencia literaria se daba en la conversación sobre la obra. Considerar la lectura como una actividad individual es tener la perspectiva de un mundo plano, unidimensional, ya que “la lectura construida cooperativamente, siempre es más compleja y penetrante de lo que cualquier lectura individual puede ser” (p. 60). El mismo autor hace énfasis en el placer que puede provocar la conversación literaria y cómo ello tiene un impacto trascendental en la persona “La reunión de ideas logra una lectura que excede ampliamente lo que las personas pueden lograr por sí mismas (...) Al analizar juntos, minuciosamente, nos vemos recompensados con una riqueza de sentidos en el texto

que no sabíamos que nos ofrecía antes de compartir nuestros entendimientos individuales (...*La experiencia de conversar adecuadamente sobre literatura*) imprime un saber que nunca se olvida y al que siempre se desea regresar (...) es esta experiencia la que realmente crea lectores” (Chambers, pp. 34-35).

En la CVP cada lector aporta un comentario desde su lectura individual y el escritor es el que al leerlos reconstruye el sentido de su propio escrito, como se expone en el siguiente apartado.

1.3.3 Compartir lo significativo a través de los comentarios

En los apartados 1.3.1 y 1.3.2 se habló de la experiencia de lectura y de cómo en ésta se construye el sentido de un texto narrativo. En el presente apartado se abordará la manera en que esta experiencia y esta construcción de sentido pueden ser referidas por los lectores a través de los comentarios, puesto que es diferente experimentar la lectura de un texto, a expresarla.

A pesar que las personas tienen una habilidad innata para comprender en forma narrativa (Hsu, 2008), no pasa lo mismo con la capacidad de expresar lo que se comprendió. La expresión es necesaria para tomar conciencia, ya que mientras que la experiencia de lectura no se concrete en el

lenguaje, ya sea en el diálogo interno o en la conversación con otros, la persona no podrá saber con mayor claridad lo que le resultó significativo “No sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo. Siempre y cuando sepamos hablar bien (...)” (Chambers, 2007, p. 12).

De la cita anterior se desprende que para conocer y dar a conocer la experiencia de lectura, se requiere la habilidad de ‘hablar bien’. Esta habilidad puede desarrollarse mediante la conversación, pues, como dice el mismo autor: “La motivación (de conversar) es el deseo de que los otros interpreten lo que hemos dicho y nos ayuden a entenderlo mejor. El efecto público es que al poner sobre la mesa nuestros pensamientos, ampliamos nuestra habilidad para pensar” (p. 33).

Los lectores que participan en la CVP deben ser capaces de plasmar en el comentario su experiencia de lectura, entre más clara sea su expresión, el escritor tendrá un acceso más exacto a la impresión que provocó su texto. En otras palabras, el comentario es un instrumento de mediación psicológica que le permite al escritor conocer el resultado de su texto en el lector.

Para que los comentarios tengan repercusión en el escritor —y para que se dé el diálogo— deben serle significativos. Por lo tanto, no deben enfocarse en lo denotativo (De la Borbolla, 2002), Chambers

(2007) añade que una conversación sobre la lectura es inadecuada y poco satisfactoria, cuando se enfoca a la descripción de la trama, el ambiente y los personajes de la historia, en lugar de hablar del significado que tuvo el texto para los que lo leyeron.

Los comentarios significativos son crítica literaria, aunque éste es un concepto que tiene un tinte negativo, ya que se considera que es “es una actividad no natural, para la que se requiere entrenamiento, así como un gusto perverso por el análisis que destruye el placer (...) se desarrolla en abstracto, en un intelectualismo carente de emoción (...sin embargo, la crítica literaria...) tiene que ver con hacer que los textos tengan sentido (...) la crítica es autobiográfica, su base es la experiencia del lector con el texto. Como lo apunta Jonathan Culler, hablar del significado de una obra es contar la historia de una lectura” (pp. 39-40).

De cualquier forma se espera que los comentarios que los lectores de la CVP hagan de los textos, podrán estar compuestos por enunciados de diferente tipo. Los que resultan de interés para el presente estudio son:

- Los que se refieren a lo que el lector experimentó con el texto, la forma en que relacionó los elementos del texto entre sí y con lo extratextual. Este tipo de enunciados son en los que el escritor puede saber si logró expresarse y por lo

tanto son los que se relacionan con la búsqueda del estilo literario.

- El otro tipo de enunciados, los de edición, son en los que el lector hace referencia a las normas gramaticales y a su aplicación. Estos pueden aplicarse a otros textos y, por lo tanto, no pueden considerarse como crítica literaria, pero son una ayuda para la expresión.

Separar los enunciados en los que se refieren a expresión y a edición, ayuda a enfocar el proceso de desarrollo del escritor hacia su estilo, y también permite comprender el papel que juega la edición en este proceso.

El escritor, a partir de los comentarios recibidos, puede construir una idea más acabada de su propio texto y de lo que logró transmitir, tal como lo hace cada uno de los participantes en una conversación literaria. Esto le ayudará a evaluar lo que logró plasmar —Para mayor detalle, ver figura 1.1—.

1.3.4 La escritura de narrativa

En los apartados 1.3.1, 1.3.2 y 1.3.3, se ha abordado la lectura de los textos narrativos. En el presente apartado se profundizará en la escritura de narrativa, que es la actividad que realizan los participantes de la CVP, que desean desarrollarse como escritores.

Mar (2004) señala que tanto la producción como la comprensión de narrativa comparten sustratos neurales. Por ejemplo, tanto para producir un personaje como para comprenderlo, se requiere la misma habilidad de mentalización. Sin embargo, este mismo autor señala que la producción de narrativa se ha investigado menos. La escritura de narrativa es un proceso que se ha considerado oculto e inaccesible (Melero, 2005). Siguiendo esta misma idea, Bellatín (2006) dice que el ingrediente básico e irremplazable para producir literatura es “una cosa indescifrable, impalpable, imprevisible, indomable, que solemos llamar talento. Y esto que llamamos talento, a falta de una palabra mejor, no se explica ni se enseña” (p. 23).

No se espera que los sujetos-actores que harán el rol de escritores en la CVP, se desarrollen desde cero, pues serán personas que ya tengan el deseo de expresarse mediante la narrativa. Tampoco se considera que todo el proceso de producción sea inaccesible, pues se cuenta con elementos teóricos y empíricos que pueden ayudar a su comprensión. Algunos de estos elementos teóricos provienen de escritores de renombre, que aunque no provienen de investigaciones como tal, no por ello dejan de ser valiosos para la investigación, pues además de ser reflexiones argumentadas y creativas, tienen un acceso privilegiado a la experiencia subjetiva de la

producción de literatura — en este sentido, Jorge Guissi (2009) hace énfasis en la trascendencia del pensamiento de Octavio Paz, y en lo poco que se han utilizado sus aportes teóricos para el análisis en las ciencias sociales—.

En el proceso de producción narrativa, intervienen el deseo de expresión, la generación de ideas y el plasmar la idea que se desea expresar. En la búsqueda del estilo, el escritor posteriormente deberá comprender su texto, integrando los diferentes comentarios que reciba de los lectores, para poder evaluarlo y modificar su proceso de escritura (Anexo 1).

Por tal fin, en el siguiente apartado se explorará el deseo de expresión, que lleva al escritor a querer plasmar su diálogo interno.

1.3.4.1 El deseo de expresión

Hay una relación estrecha entre necesidad y deseo, pero en el uso cotidiano estas palabras están asociadas a extremos semánticos distintos. Necesidad se vincula con carestía, penuria y escasez; y deseo lo hace con apetito, ambición y esperanza. ¿Qué es lo que lleva a una persona a querer plasmar su diálogo interno en palabras?, ¿una necesidad o un deseo? Michèle Petit (2001) describe el deseo como algo más amplio que la necesidad, algo que supera

el estímulo fisiológico, por ello, en el presente estudio se considera también que el concepto que mejor describe el impulso del escritor a proyectar en forma trascendente su diálogo interior, es el ‘deseo de expresión’ y no la ‘necesidad de expresión’.

Para explicarles a otros una necesidad o un deseo, es indispensable que hayan experimentado algo similar. Las necesidades básicas como el hambre o el sexo no requieren de mayor explicación, los signos poseen cierta suficiencia para comunicarlas, sin embargo los deseos como la ‘autoafirmación’ o el ‘expresarse por escrito’ se vuelven opacos a la comprensión en general, lo que demuestra la incapacidad de los signos para transmitir por sí mismos sentimientos y emociones. Sin embargo, es importante enfatizar que la tensión y reelaboración de las vivencias del lector, que se dan en una narración, específicamente cuando se construyen vínculos narrativos, le permite al lector ampliar su experiencia, vivir, hasta cierto punto, lo que no ha vivido.

Sartre (2003, p. 70) menciona que el escritor busca revelar el ser para los otros, dice que “sólo hay arte por y para los demás” resaltando la esencia social y comunitaria de la literatura y añade que no existe lo narrado, si no se completa dialécticamente con el lector. Gloria Prado (1992), coincide en este último punto al señalar que la obra literaria no se concretiza si no hay quién la interprete.

Pilatowsky, citado por (Bellatín, 2006, p. 72), resalta también la imagen del escritor para los otros “La literatura recoge la experiencia singular expresándola en la universalidad del sentimiento compartido, invita a una reflexión que nace del asombro ante la identificación de lo propio en lo ajeno”, y reafirma la necesidad de que lo escrito sea compartido, de que la obra posibilite que los otros también puedan descubrir.

Lo anterior es acorde con la concepción de diálogo del presente estudio. El deseo de expresión es una respuesta a lo que le ha resultado significativo al escritor. El texto narrativo, que es la concreción del deseo de expresión, tiene la intención de cuestionar al lector. Por ello, se considera que el deseo de expresarse, está relacionado con el deseo de ser leído y comprendido por los otros.

El deseo de expresión también es una búsqueda de autoconocimiento. Paz (2005) hace referencia a esa unión íntima entre el que escribe y lo que escribe, la forma en que la creación ayuda a poner al descubierto quién se es, “En el momento de la creación, aflora a la conciencia la parte más secreta de nosotros mismos. La creación consiste en un sacar a luz ciertas palabras inseparables de nuestro ser” (Paz, 2005, p. 45). Narrar es una vía privilegiada para llevar a cabo esa creación y, por lo tanto, para lograr el autoconocimiento, como

añade Godwin (2007) “Usamos una historia para expresar eso que finalmente es indecible: la esencia de quiénes somos” (p. 13).

El deseo de expresión es también un impulso a la autoconstrucción. El lenguaje, además de darle coherencia a lo que se vive, interrelacionando la realidad compleja (Cánovas, 2010), juega un papel fundamental en el desarrollo de las personas, como explica Petit “El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino” (2001, p. 114). Resulta importante añadir que en psicología es conocida la capacidad de la narrativa para el desarrollo de la autoimagen (Godwin, 2007). Mar (2004) enfatiza también este aspecto terapéutico de la narrativa al señalar que crear un relato coherente de un evento traumático e incorporarlo en la autoimagen, es fundamental para el tratamiento exitoso del desorden de estrés postraumático.

El problema de que las personas se construyan y se dominen a través de los símbolos aprendidos socialmente, es queden subyugados por estos. Sin embargo, la persona puede decidir voluntariamente automotivarse, y ser así activa en el logro de su desarrollo (Cánovas, 2010). Siguiendo lo anterior,

la búsqueda de un estilo literario es una forma de automotivación, que puede llevar a la construcción de la persona, como señala Fariñas (2007) citada por Cánovas (2010, p. 136) “Son la actividad y la comunicación las vías que tiene el individuo para expresar lo más íntimo de sí y para construir creativamente la obra, que dará lugar a su desarrollo y por ende a sí mismo”.

La CVP, al contar con participantes que busquen su estilo literario, se puede convertir en un espacio de autoconocimiento y autoconstrucción para los escritores en desarrollo.

En el siguiente apartado se aborda la manera en que el deseo de expresión pasa a ser expresión como tal.

1.3.4.2 Expresión mediante la narrativa

La escritura de narrativa es el proceso que permite que el deseo de expresión llegue al diálogo. El lector construye la experiencia de lectura a partir del texto, por ello es relevante cómo se plasma éste, para que coincida con el deseo de expresión. Paz (2005) enfatiza la importancia de lo escrito, porque ahí es donde toma lugar lo literario “(...) no es una experiencia que luego traducen las palabras, sino que las palabras mismas constituyen el núcleo

de la experiencia” (p. 157) y señala la paradoja en lo escrito, cuando dice que “La experiencia poética es irreductible a la palabra y, no obstante, sólo la palabra la expresa” (p. 111).

El deseo de expresión, como impulso o sensación, no tiene palabras, carece de contenido. Lo que da pie a la escritura, son las ideas que genera el escritor. Éstas se forman con el apoyo de los mismos procesos de memoria que se usan en la lectura para crear un modelo integrado del texto (Mar, 2004). La escritura pues, como tal, no puede darse sino hasta que se tiene alguna idea.

En referencia a los procesos de memoria, ni la idea, ni los recuerdos son algo acabado que se extrae de la memoria, sino que se construyen en forma activa. Estos procesos no se inician en la forma que generalmente se denomina como *voluntaria*; al respecto, Campbell (2006, p. 30) hace notar que “cuando nos esforzamos por recordar algo, el recuerdo invocado a fuerzas suele ser opaco, desdibujado, mientras que el recuerdo que se produce de manera involuntaria —cuando el olor de una galleta en el té nos retrotrae sin querer a una escena de nuestra infancia- es más nítido y brillante”.

Cuando se tiene la idea, se da lo que normalmente se denomina escribir: la acción de dirigir a nervios y músculos para que aparezcan las letras sobre el papel o la pantalla. Este proceso es una praxia

—en su acepción neurológica— (Carlson, 1996), y al igual que otras praxias, como andar en bicicleta, no hay una decisión consciente de cada uno de los pasos que son necesarios para realizar la actividad. La persona no piensa: voy a poner el pie sobre el pedal y voy a empujar con fuerza, al tiempo que mantengo el volante estable y veo que no haya obstáculos enfrente; tampoco dice: voy a escribir la palabra “escribir” y después pondré un verbo conjugado y luego un artículo... No, en ambos casos se generan procesos automáticos, de otro modo la persona se caería de la bicicleta o sería incapaz de terminar un párrafo sin olvidar antes qué era lo que quería decir.

Se considera, sobre todo porque la escritura es una actividad que se clasifica como intelectual, que la persona va decidiendo conscientemente sobre lo que escribe, pero esto no es así en las praxias (Solms & Turnbull, 2005; Carlson, 1996). Además, la conciencia es esencialmente evaluativa (Solms & Turnbull, 2005) pondera el resultado de las actividades y, en dado caso, se vuelve a repetir el proceso orientando el resultado según el deseo consciente.

Es mediante estas repeticiones que la praxia se va depurando. El que va pedaleando la bicicleta y se cae, sabe que algo salió mal e intenta evitar las equivocaciones en el futuro, pero mientras que no automatice los movimientos correctos, su andar en bicicleta será turbulento. Pensar en lo que se va a

hacer, es decir, hacer conscientes las acciones que se van a realizar, no es lo adecuado para ejecutar una praxia, el mejor desempeño se logra cuando no se piensa durante la ejecución (Solms & Turnbull, 2005).

Cabe señalar que existe una diferencia esencial entre el mundo por el que se mueve la bicicleta y el mundo por el que viajan las palabras, en el primero hay piedritas, caminos y ley de la gravedad, en el segundo no hay hacia dónde caerse, no hay golpes, dolor u otra cosa que le hagan saber al que escribe que algo salió mal; la propia conciencia no tiene asideros para evaluar, porque para la persona el valor simbólico de lo expresado es equivalente a la idea que quería expresar. Pirandello (1965) describe con profundidad en su obra, la dificultad de crear un contexto compartido:

“Aquí está todo el daño! ¡En las palabras! Llevamos todos por dentro un mundo de cosas, en cada uno el suyo propio. ¿Cómo es posible que nos entendamos, señor, si en las palabras que yo digo incluyo el sentido y el valor de las cosas tal como yo las considero, mientras quien lo escucha, las asume inevitablemente con el sentido y el valor que tienen para él, de acuerdo con el mundo que lleva en su interior? Creemos que es posible entendernos, ¡pero no nos entendemos nunca!” (p. 36)

Esta problemática, en un principio, no es un proceso consciente para quien escribe. Normalmente las personas no evalúan lo que han escrito antes de mandarlo a los destinatarios, volver a leer lo escrito es una estrategia que se aprende y se desarrolla en interacción social y va aumentando en complejidad: al principio se trata sólo de una revisión superficial ¿entiende la persona, al leer su propio escrito, lo que deseaba decir? Sin embargo, después, sobre todo cuando hay una voluntad de decir algo en una forma específica, como en el caso en que se busca un estilo literario, la persona se va volviendo más capaz de revisar sus propios escritos. El escritor, de cualquier manera, es incapaz de ponerse en los zapatos del lector, por sí mismo no puede lograr su estilo, sólo puede hacerlo a través del otro, es el otro quien puede descifrar lo escrito, decirle lo que no puede ver desde sus ojos de escritor (Sartre, 2003).

Hay algunos elementos del texto, sin embargo, que el escritor puede aprender a corregir. Puede revisar si lo escrito cumple con reglas como no repetir palabras, evitar terminaciones similares, evitar el queísmo, etc. Estas reglas son memorias de tipo semántico, es por ello que la persona puede no considerarlas en el momento de la creación y aplicarlas posteriormente en una revisión, como cuando se corrige la ortografía en un correo electrónico antes de enviarlo.

En síntesis, cuando un escritor desea expresar algo, no decide conscientemente el orden que tendrán las palabras en cada frase, sin embargo va orientando el sentido de las frases de acuerdo con las características de los personajes —para lo que utiliza su habilidad de mentalización— y de acuerdo también a lógica de las situaciones que se están desarrollando, es decir, a la idea y cómo ésta se va desplegando. Uno de los problemas más complejos en la escritura literaria es la creación de un contexto para que el lector pueda comprender lo narrado, este problema se discute en el siguiente apartado.

1.3.4.3 La creación del contexto compartido

Para que se dé un diálogo entre lo narrado y el lector, es necesario que este último pueda construir un contexto compartido. Si no se da, no puede haber comprensión, ni placer (Chambers, 2007) y, por lo tanto, tampoco diálogo. ¿Cómo se logra, por ejemplo, que un lector tenga una experiencia significativa con un escrito de hace siglos? Y, por otro lado, ¿Por qué narraciones contemporáneas pueden resultar poco significativas?

Tanto el escritor como el lector son sujetos históricos; por lo tanto, el que una obra sea significativa para una generación de lectores, no significa que

lo sea para la siguiente (Torres, 2009). Si la obra continúa provocando el diálogo a través de las generaciones, se puede decir que es un clásico (Borges, 1997), los clásicos son las marcas trascendentes en la historia literaria, pero sólo lo serán mientras se conserven en el diálogo, mientras sean respuesta y provoquen preguntas. Lo anterior es enfatizado gravemente por el autor, cuando dice “Yo, que me he resignado a poner en duda la indefinida perduración de Voltaire o de Shakespeare...” (p. 67).

Hay tres situaciones histórico-culturales que entran en juego para que pueda darse un contexto compartido entre lo narrado y el lector, que son: la del escritor, la del lector y la de lo narrado. Esto reafirma la necesidad que tiene el escritor del lector. El concepto literario de trascendencia, se utiliza cuando la obra, a pesar de la distancia entre las situaciones histórico-culturales, logra el contexto compartido.

Mercer (2001) menciona que para construir este contexto, los participantes deben ser sensibles a las necesidades de información de los otros. Surge entonces la pregunta de si es posible la construcción de este contexto entre un lector y un escrito literario, que aparentemente ya está determinado.

Es importante recalcar que, en el caso de las obras literarias, el sentido no lo da el texto en forma unilateral, los sentimientos y las sensaciones que no pueden existir en las palabras, son insuflados por el

lector (Prado, 1992). Al respecto Chambers (2007) dice que “los significados de cualquier texto cambian de acuerdo con el contexto de la vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado” (p. 23). Las obras literarias no discurren ante un lector que se queda en plano secundario, “El lector no es una página en blanco en donde el texto se va imprimiendo. Los lectores son activos” (Petit, 2001, p. 45).

Al ser el lector activo en la construcción de sentido de la obra, se puede decir que en el acto de leer literatura hay construcción de un contexto compartido. Es decir que, aunque el texto aparentemente no pueda responder, se establece un diálogo entre el lector y el escrito. Si el texto falla en darle al lector la información oportuna o le da información que el lector evalúe como inverosímil, éste perderá la sensación de transporte narrativo y por lo tanto el texto dejará de ser significativo y se terminará el diálogo en cuanto a lo literario.

Que el texto proporcione información oportuna para la construcción de contexto es uno de los problemas más complejos a los que se enfrentan las personas que se desean desarrollar como escritores; esto tiene que ver con el hecho de que la idea que el escritor busca expresar, está en su diálogo interno — Se utilizó el concepto de diálogo y no de habla, porque, como señala Wertsch

(1988), “sólo descubriendo las formas del discurso dialógico, puede arrojarse luz sobre las formas del habla interna” (p. 233).—.

El diálogo interno no es explícito, no tiene necesidad de serlo, es obvio para el que escribe lo que quiere decir, por ejemplo ¿por qué un personaje reacciona de tal forma en un momento dado? El que escribe lo sabe bien, y, como es obvio para él, es probable que omita ciertos detalles a la hora de escribirlo y entonces al lector le faltará información. Hay que decir que la sobre explicitación también es problemática, ya que distrae al lector del tema fundamental (De la Borbolla, 2002). En el problema de la sobre-explicitación el escritor no permite que se construya el contexto en forma compartida, sino que lo impone con exceso de detalles y precisiones y esto rompe con el diálogo.

El escritor debe ser capaz de ofrecer a través de su narración la información suficiente, para que un lector activo al complementarla activamente, tenga una experiencia de lectura donde se da un contexto compartido.

Resumen del capítulo 1

En el presente capítulo se han utilizado diferentes aportes teóricos para describir cómo la lectura y la producción de narrativa pueden ser estudiados desde la perspectiva histórico-cultural del diálogo. Se ha señalado también que una comunidad de práctica es un espacio privilegiado para el diálogo y que es posible llevar a cabo una comunidad de este tipo en un espacio virtual.

En específico, para este estudio, se ha revisado la forma en que escritores que buscan un estilo literario y personas interesadas en ser sus lectores, pueden ser, si buscan el entendimiento sensible y activo del otro, sujetos-actores que conformen una CVP donde puedan obtener los beneficios que esperan de su práctica. Lo anterior, permitirá analizar la forma en que el diálogo entre sujetos actores influye en la búsqueda del estilo literario.

En la figura 1 se esquematiza el diálogo entre escritores y lectores, que se da a través de los textos, en los que el escritor buscó plasmar la idea que deseaba expresar, y de los comentarios, en los que el lector comunica su experiencia de lectura.

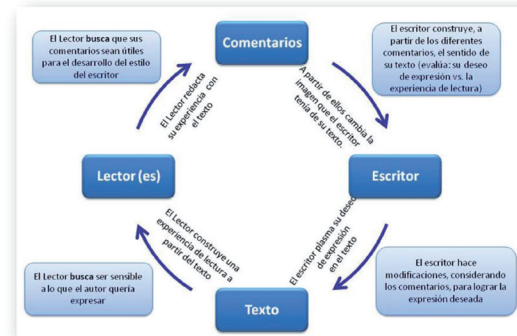
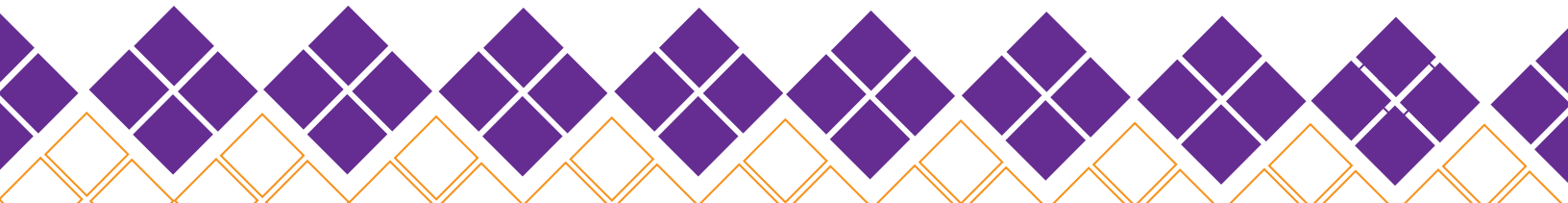


Figura1. Diálogo entre sujetos-actores

Capítulo 2



Método



En el presente capítulo se puntualizan, describen y analizan los pasos que se llevaron a cabo para responder a la pregunta: ¿Cómo influye el diálogo que se da en una CVP, en el desarrollo de los escritores que buscan un estilo literario propio?

A grandes rasgos, lo que se realizó fue: elegir el tipo de investigación más adecuado, diseñar y llevar a cabo la CVP, reducir y recolectar los datos de la CVP y, finalmente, realizar el análisis de los datos recabados.

En los siguientes apartados, se detallará cada uno de estos pasos.

2.1 Caracterización de la investigación

En concordancia con el propósito del presente estudio, la metodología fue cualitativa, ya que lo literario no puede analizarse separado de una experiencia de lectura (Chambers, 2007; Prado, 1992). Por lo tanto, la ruta natural para conocer esta experiencia es cualitativa, acorde con lo señalado por Peer (1989).

Vallés (1999) menciona que las investigaciones cualitativas se pueden dividir en estructurales y en interpretativas, de acuerdo con la clase de análisis cualitativo que utilicen. A las investigaciones interpretativas se les puede dividir, a su vez, en descripti-

vo-interpretativas y en las que construyen teoría. El presente estudio se clasifica dentro de aquellas que construyen teoría.

En síntesis, el estudio fue cualitativo, y se utilizó un análisis interpretativo del tipo que construye teoría. Específicamente, se utilizó la metodología de Análisis de contenido cualitativo, en la que se producen datos a partir de una lectura interpretativa, que no se restringe al contenido manifiesto, sino que profundiza en el contenido latente, considerando el contexto social (Andréu, 2003), lo cual es congruente con el planteamiento teórico propuesto.

El análisis de contenido se realiza considerando un modelo de comunicación, que en este estudio fue el diálogo desde la perspectiva bajtiniana. El muestreo se hizo con relación a la teoría y a la pregunta de investigación, acorde con la metodología cualitativa (Rodríguez, Gil, & García, 1999). En cuanto al procedimiento de desarrollo de categorías, fue mixto, es decir que hubo categorías inductivas y deductivas (Andréu, 2003).

A continuación se presentan algunos aspectos de los entornos virtuales que fueron tomados en cuenta para elaborar el método de este estudio.

2.2 Aspectos de los entornos virtuales que se consideraron

El surgimiento de los medios virtuales, donde se dan formas de interacción social aparentemente distintas a las tradicionales, ha generado una búsqueda metodológica que permite comprender e investigar de manera más adecuada las “formaciones sociales no-tradicionales” (Jones, 2003, p. 25). Kuhn (1971) añade que “el surgimiento de nuevas teorías es precedido generalmente por un periodo de inseguridad profesional profundo” (p. 114).

Esta inseguridad se observa en las reflexiones que realizan los investigadores en el campo de la virtualidad, donde constantemente se refieren a la necesidad y dificultad de adecuar las metodologías existentes. La mayoría de los estudios usan metodologías tradicionales de investigación cualitativa y cuantitativa, tratándolas de adaptar al nuevo campo de investigación (Jones, 1999).

Sin embargo, la relación de la virtualidad con el objeto de estudio es variable de acuerdo con el propósito de la investigación; en el caso de ésta, por ejemplo, fue importante determinar que la virtualidad no influya en la negociación de sentido.

Otro aspecto esencial en las investigaciones en medios virtuales, es conocer la validez y la confiabilidad de los datos (Merriam, 2002). Por ejemplo, la edad o el sexo que los participantes dan en una

red social, requieren de comprobación para ser considerados válidos. Pero no por ello se puede deducir que los datos que se encuentran en la virtualidad son falsos. De hecho, hay algunos que sólo se dan en la virtualidad, como la personalidad *on-line*, que no puede considerarse ni más verdadera ni más falsa que la personalidad presencial, sino que es diferente y tiene diferentes posibilidades. En el caso de este estudio y acorde con la metodología de Análisis de contenido, lo principal en los datos es que en ellos hubiera una lógica comunicativa, de diálogo.

Por otro lado, la virtualidad permitió un diálogo que no hubiera sido posible en forma presencial y en ese sentido fue un instrumento de mediación técnica. Los textos no se vieron afectados por el hecho de que la comunidad fuera virtual en lo que respecta a su temática, ni tampoco en cuanto a su composición —no tuvieron elementos hipertextuales, como ligas a otros textos o imágenes—. En los comentarios no hubo referencia a la virtualidad en relación con el desarrollo de los escritores; los comentarios fueron hacia lo literario, hacia la difusión que se daría a futuro, cuando la CVP ya hubiera terminado. Hubo, sin embargo referencias a otra herramienta —la utilería de corrección ortográfica de Word— que afectó el aspecto de edición de textos. Dado lo anterior, se consideró que la virtualidad no fue un aspecto esencial en el contenido del diálogo.

En cuanto al método, el uso de una plataforma virtual sí tuvo implicaciones, pues estuvo relacionado con la obtención y el manejo de los datos. Esto llevó a considerar otros estudios en ambientes virtuales con los que había concordancia teórica.

Un ejemplo de lo anterior, es que este estudio se apoyó en la fundamentación que hace Hine (2004), de que es posible una interacción continua en los foros virtuales. Aunque la asincronía es incompatible con los conceptos de continuidad espacial y temporal —que tradicionalmente se habían utilizado en la investigación cualitativa en situaciones presenciales—, la autora mencionada argumenta que lo fundamental está en la conexión y no en la localización o en la cercanía, acorde con Castells (2005)

Por otra parte, Sade-Beck (2004) menciona que no es suficiente basar el análisis en datos provenientes de la virtualidad, sino que se debe realizar un vínculo con el “mundo real” utilizando también datos *offline* (tomados presencialmente), que permitan una descripción completa, saturada. Buscando lo anterior, en el presente estudio se hizo un vínculo con lo presencial a través de entrevistas, que ayudaron a recuperar la experiencia de los escritores en la CVP.

Otros autores (Daniel, Schwier, & Ross, 2007; Gunawardena & Anderson, 1997) señalan que herramientas de análisis de contenido les fueron útiles

comprender la dinámica de las comunidades virtuales y analizar si se estaba o no construyendo conocimiento, lo cuál reafirmó la decisión de utilizar análisis de contenido cualitativo.

Lo descrito en este apartado ayudó a afinar el método del proyecto, el cuál se presenta a continuación en forma general y posteriormente se profundiza en cada una de las etapas.

2.3 Descripción general de la investigación

En la presente investigación se dieron dos procesos simultáneos, el primero fue el desarrollo de la CVP, donde escritores y lectores interactuaron durante 8 meses. El segundo fue el de investigación propiamente dicha.

En la CVP, hubo una etapa inicial de diseño, en la que se consideraron los referentes teóricos de la investigación. Luego se dio la selección de participantes, acorde con el diseño realizado. Por último, se desarrolló la CVP, en la que hubo 14 foros y 2 seminarios.

En cuanto a la investigación, se recuperó información por dos vías: los comentarios en los foros y la entrevista a los escritores a los 3 meses y al finalizar la CVP. El análisis cualitativo comenzó desde

el diseño, acorde con Miles y Huberman (1994) y concluyó después que finalizó la CVP.

En los apartados siguientes se detallarán ambos procesos. Primero se describirá cómo fue el diseño y funcionamiento de la CVP y posteriormente se describirá cómo se obtuvieron los datos y cómo se realizó el análisis de la CVP. (En el anexo 2, puede verse lo anterior en forma gráfica)

2.4 Diseño y funcionamiento de la CVP

Para lograr el propósito de comprender cómo el diálogo influye en el desarrollo de los escritores, se necesitaba que la CVP tuviera un diseño que favoreciera el diálogo.

El aspecto básico que requería la CVP era posibilitar que los escritores expusieran sus textos y que los lectores los pudieran comentar. Lo anterior fue posible mediante foros virtuales, en el capítulo anterior se mencionó la imposibilidad de realizar las reuniones de los participantes en forma presencial.

El planteamiento general que se les hizo a los participantes, fue que los escritores subieran un texto reciente y de su autoría, al foro virtual correspondiente —hubo uno diferente cada quincena—. Los lectores debían revisar los textos y realizar comentarios basándose principalmente en su experiencia de lectura.

Lo anterior se llevó a cabo del 10 de enero 2009 al 12 de septiembre del mismo año —8 meses—. Durante este lapso hubo 14 foros y dos seminarios.

Los participantes de la CVP, fueron 19 escritores y 6 lectores. Además, se invitó a otros 2 lectores, para que atendieran los seminarios.

En los siguientes apartados —2.4.1 a 2.4.4— se detalla el diseño de la CVP. Se mencionan también los elementos que se consideraron para la selección de escritores y de lectores, así como las pautas que se tomaron en cuenta para la coordinación operativa.

2.4.1 Diseño del espacio virtual de la CVP

Dos propósitos básicos guiaron el diseño de la CVP, el primero y más importante, fue que se dieran las condiciones para generar y mantener el diálogo entre escritores y lectores. Por ello, se seleccionó una plataforma virtual que permitiera la interacción entre personas que de otro modo no hubieran coincidido en lugar ni en horarios. Además, se diseñaron reglas de participación, cuyo objetivo era incrementar la interacción. Entre éstas, estaban las de que los escritores subieran un texto con periodicidad quincenal, que los escritores recibieran al menos tres comentarios por texto y que, para mantener la motivación de los participantes, los lectores respon-

dieran en menos de 48 horas (Hernández, 2007). Se seleccionaron, además, escritores y lectores con características que favorecieran el diálogo —éstas se detallan en los apartados sobre escritores y lectores que están a continuación—.

El segundo propósito fue darle viabilidad al proyecto, que el proyecto no colapsara por falta de recursos económicos o por la deserción de los participantes. Lo que reforzó la decisión de usar una plataforma virtual, lo que además, eliminó el costo de viáticos de los lectores. También se realizó la convocatoria a nivel local, para disminuir el costo de publicidad y el de dar seguimiento y entrevistar a participantes foráneos. En este mismo sentido, se seleccionó Moodle, pues cubría los requerimientos antes mencionados, pues era la plataforma que se tenía instalada, probada y disponible sin costo en la Universidad Iberoamericana León, institución que apoyó esta investigación.

En síntesis, se lograron ambos propósitos: mantener el diálogo entre los participantes y dar viabilidad a la CVP. A continuación se justifican los elementos que intervinieron en el diseño de la CVP.

2.4.1.1 Herramienta y plataforma virtual

Como ya se mencionó, la plataforma virtual que se seleccionó fue Moodle. Dentro de ésta, la herra-

mienta que se utilizó fue el foro virtual de sólo texto (*text-only*).

Se eligió el foro, porque en el “La interacción entre los usuarios viene determinada, en la mayor parte de los casos, por un discurso más reflexivo y generado a partir de la ausencia de instantaneidad, es decir, la eliminación del marco temporal compartido aminora la presión recíproca de dar una respuesta instantánea al interlocutor (...) A su vez, son (un) espacio donde afloran un conjunto de discursos textuales sumativos e interactivos de carácter social y comunitario” (Arriazu Muñoz, 2007, p. 6). La asincronía del foro posibilitó una conversación de tipo exploratorio (Mercer, 2001).

El que los foros fueran en Moodle, que es de fácil aprendizaje para usuarios con conocimientos básicos de computación y el que estuviera en la plataforma de una institución, en la que se le da mantenimiento constante y que ofrece además soporte técnico para el uso de la herramienta, cubrió los aspectos sugeridos por Arriazu (2007), que dice que “El diseño de la aplicación informática deberá ser lo más intuitivo posible para el usuario, y a su vez, se habilitará un soporte técnico efectivo que solvante los problemas estructurales que devienen de la interacción con el medio, en este caso, internet” (p. 8). Aunque el aspecto técnico no es lo esencial, de él depende que se pueda interactuar.

Es importante resaltar que el Moodle, al registrar por fecha y hora las actividades de los participantes, resultó un apoyo a la investigación. En resumen, la selección de la plataforma y de la herramienta virtual, fueron acordes a la finalidad de la CVP. Además de la selección descrita, fue necesario desarrollar reglas de participación que también aboraran a la finalidad de la CVP; éstas se argumentan a continuación.

2.4.1.2 Reglas de participación

Las reglas de participación en la CVP, cuyo objetivo era favorecer el diálogo, le fueron explicadas a los escritores desde que eran aspirantes. A continuación se describen estas reglas y se justifican.

Los escritores debían subir al foro correspondiente, un texto de su autoría cada quince días. Este lapso se tomó de la experiencia de los talleres literarios en México, en los que se ha visto que una semana es insuficiente para elaborar un texto y un mes provoca desánimo en los participantes (Jiménez, 1999). Los textos debían ser de elaboración reciente, escritos en los 15 días anteriores, pues de otra forma no se hubieran visto reflejados los comentarios que los lectores les hacían.

Se les dijo a los escritores que no podían replicar a los comentarios de los lectores, pues un texto debe

ser claro en sí mismo, si requiere la explicación del escritor, entonces aún no lo ha logrado. Sin embargo, los escritores podían solicitarles a los lectores, que les aclararan aquellos comentarios que no hubieran comprendido o sobre los que tuvieran duda. Esto último con la finalidad de ayudar, en dado caso, a la creación de un contexto compartido (Mercer, 2001).

Además, como parte del compromiso en la CVP, los escritores tenían el compromiso de retroalimentar al menos a dos de sus compañeros. Esta regla tenía la finalidad de darle mayor dinamismo a la comunidad y de fortalecer el compromiso de los participantes. En este mismo sentido, se les ofreció a los escritores que los mejores textos de la CVP serían publicados y que se les daría un diploma equivalente a 120 horas.

Por su parte, se acordó con los lectores, que en sus comentarios mencionaran tanto los aspectos negativos como los positivos del texto (Cassany, 1999). La razón detrás de esto, era buscar un comentario adecuado y equilibrado, pues mientras que los aspectos negativos le hacían saber al escritor lo que debía evitar, los positivos le hacían saber lo que había logrado expresar.

También se le hizo mucho énfasis a los lectores en que realizaran sus comentarios en dos días máximo, pues “Se puede perder la motivación si (...) el asesor no responde en 48 horas” (Hernández, 2007,

p. 50). Markham enfatiza lo anterior, al señalar que “Si me responden, entonces existo” (2005, p. 795). En este sentido se aseguró que, cada texto recibiera al menos 3 comentarios por parte de los lectores y que el primero fuera en las primeras 48 horas.

Además, como parte del diseño de la CVP, para complementar la retroalimentación a los escritores, se realizaron dos seminarios con lectores que no pertenecían a la comunidad.

La dinámica de los seminarios fue la siguiente: los escritores seleccionaron el texto que les resultó más significativo entre los que habían escrito en los tres meses anteriores, le hicieron correcciones y los subieron a la plataforma, en el espacio virtual designado para el seminario. El lector del seminario, hizo sus comentarios sin saber lo que antes les habían comentado a los escritores.

La idea de los seminarios era romper la influencia de la autoridad de los lectores de la CVP, porque se quería que cada escritor se desarrollara buscando su propio estilo y no que se adaptara a los gustos de los lectores. Los seminarios tenían también la finalidad de fortalecer el compromiso, pues los lectores fueron narradores reconocidos a nivel nacional.

El diseño de la CVP, como se ve en las reglas de participación, tenía la intención de generar un espacio privilegiado para la negociación de sentido, pero también para la observación y el análisis del diálogo

entre escritores y lectores. Además de estas reglas de participación, otro aspecto fundamental para promover el diálogo en la CVP y obtener datos de la calidad necesaria para el análisis, consistió en hacer una selección adecuada de los participantes, en los siguientes dos apartados se describe la selección de los diecinueve escritores y la de los seis lectores respectivamente.

2.4.2 Características de los escritores de la CVP

El proceso de selección de escritores comenzó desde la convocatoria, en la que se resaltó la retroalimentación de lectores especializados como atractivo principal. Algunos interesados enviaron un correo electrónico a la dirección que aparecía en la convocatoria solicitando informes. A ellos se les envió el mecanismo de la CVP y se les pidió un texto de su autoría. No fueron seleccionados los aspirantes cuyos textos no eran de narrativa —poemas, pensamientos, textos expositivos—. A los otros se les llamó a una entrevista inicial presencial, que tuvo fines de selección. En ésta, se buscó saber si los aspirantes tenían el deseo de expresarse en forma literaria con un estilo propio. Algunos aspirantes tenían intenciones de expresión artística, pero no consideraban la literatura como la forma artística

principal y a ellos no se les seleccionó, porque se consideró que podían desertar más fácilmente.

Otro aspecto relevante que se evaluó, fue que se mostraran abiertos a la crítica y con deseo de ella. Por ello, no se seleccionó a los que consideraban la crítica como algo secundario. La apertura hacia la crítica es una característica fundamental para el diálogo (Wegerif, 2005).

Es común en los talleres literarios que el escritor principiante considere que las críticas que se realizan hacia su texto van dirigidas hacia su persona, lo que provoca una posición defensiva e impide la integración a la comunidad. Esto a la larga puede resultar en abandono. Jiménez (1999) dice que, según Juan José Arreola, coordinador de talleres literarios por décadas, las características ideales de los escritores de un taller literario son “un grupo de jóvenes que sean capaces de modestia, humildad y que no tengan mala fe en contra de los demás” (p. 252). En la modestia, a la que hace referencia el escritor mencionado, se encuentra la capacidad de escuchar y atender el comentario de otro sobre el propio texto, lo cual es necesario para el diálogo.

Para seleccionar a los escritores se tomó en cuenta, además, que tuvieran escritos en los que se apreciara creatividad y capacidad de expresión artística. El deseo de expresión no es equivalente a la capacidad de expresión. Alguien puede desear

ser escritor sin haber escrito nada aún y no se tenía ninguna garantía de que aspirantes en esta situación comenzaran a escribir al ingresar a la CVP. Además de tener textos, se consideró necesario ver si los estos tenían capacidad expresiva, pues el estudio no quería ver cómo se generaban los escritores, sino cómo se desarrollaban. Lo que hace que alguna persona quiera ser escritor tiene que ver, al parecer, con una disposición innata de expresarse en una forma artística “Todo depende de una cosa indescribible, impalpable, imprevisible, indomable, que solemos llamar talento. Y esto que llamamos talento, a falta de una palabra mejor, no se explica ni se enseña” (Bellatín, 2006, p. 23). El porqué y el cómo aparecen la disposición y el talento de los que se habla en la cita anterior, son aspectos que sobrepasan los propósitos de este estudio. De cualquier forma, no se recibió ningún texto narrativo desprovisto de capacidad de expresión.

Además de lo anterior, se le hizo mucho énfasis a los aspirantes que tuvieran la capacidad y la posibilidad de comprometerse a participar durante ocho meses en la CVP, escribiendo al menos un texto cada quince días y comentando el trabajo de al menos otros dos compañeros. La intención de estos requisitos fue que el participante reflexionara sobre las implicaciones de participar en la CVP y que tomara la decisión de inscribirse o no en ella.

Lo señalado en este apartado permitió seleccionar, de veintinueve solicitudes, a los diecinueve participantes que cubrieron el perfil de caso típico ideal (Rodríguez, Gil, & García, 1999) de escritores que buscan desarrollarse y lograr un estilo literario propio. De estos diecinueve escritores, doce fueron mujeres y siete hombres. La edad promedio fue de veinticuatro punto seis años. Dieciocho de ellos fueron de Guanajuato y uno de Guerrero. Seis participantes fueron los que tuvieron una participación más constante durante la CVP (ver anexo 3).

En el siguiente apartado, se describe el proceso de selección de los lectores.

2.4.3 Características de los lectores de la CVP

Por su parte, la selección de los lectores, también se basó en múltiples aspectos, buscando asegurar que eran las personas adecuadas para establecer un diálogo con los escritores.

Buscando que tuvieran experiencia comprobable como escritores de literatura, los seleccionados como lectores tenían publicado al menos un libro de narrativa. Esta experiencia era ineludible, pues se necesitaba un conocimiento significativo sobre aquello que se quería desarrollar en los escritores (Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Mercer, 2001;

Wertsch, 1988). En el mismo sentido de tener este conocimiento, los escritores seleccionados tenían experiencia como coordinadores en talleres literarios. Esto garantizó que estuvieran familiarizados con la enseñanza de escritores.

Un aspecto que resultó importante para la selección de lectores, fue que mostraron disposición y entusiasmo por participar en la CVP, pues de otra forma no hubiera podido garantizarse el diálogo.

Los lectores fueron seis, tres de Guanajuato, uno de Jalisco, una de Tamaulipas y una del D.F. En total dos mujeres y cuatro hombres. En los seminarios participó un escritor mexicano radicado en N.Y. y una escritora mexicana del D.F. ambos con reconocimiento internacional.

Para supervisar el funcionamiento de la CVP y gestionar la resolución de problemas técnicos, hubo una coordinación operativa, cuyas funciones se describen a continuación.

2.4.4 Características de la coordinación operativa de la CVP

La coordinación tuvo la función de supervisar que los escritores estuvieran subiendo sus textos y que los lectores les respondieran, es decir, que se diera la participación. En caso dado, tenía que enviar correos al escritor o al lector, preguntándole

por qué no había participado. También gestionaba la solución de los problemas técnicos, como fallas en la plataforma.

La coordinación de la CVP fue asumida por el investigador del presente estudio, como lo sugiere Arriazu (2007, p. 8) “La figura del moderador/gestor del foro de discusión deberá atribuirse al investigador/es”. Ya que ello es compatible con la necesidad del investigador de irse sumergiendo en los datos para comprenderlos.

El coordinador se encargó también de llevar a cabo el proceso de selección de lectores y escritores de acuerdo con las características planteadas y de dar las explicaciones iniciales para la operación, como se señala en la siguiente cita: “En lo que respecta a la dinámica del foro de discusión, el moderador/gestor deberá explicar a los participantes las pautas generales de funcionamiento. [...que incluyen...]: 1) normas básicas de funcionamiento entre los miembros del foro, 2) duración temporal del foro de discusión, 3) incentivos que recibirán los participantes” (Arriazu Muñoz, 2007, p. 8).

Buscando que no se diera un sesgo en el trabajo de los escritores, el coordinador hizo énfasis, en que la temática era libre y en que la función de los lectores era de apoyo y no para imponerles un estilo.

El coordinador-investigador le comunicó a los participantes, en la entrevista inicial, que el trabajo

en la CVP sería motivo de estudio y que ellos tenían derecho de participar o no en este proceso, ya que “Los individuos estudiados deben ser bien informados acerca de los propósitos y las actividades de la investigación” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 279). En este mismo tenor, el coordinador-investigador les comunicó a los participantes que sus datos de identidad no se divulgarían, considerando que “Se deberá salvaguardar los derechos de anonimato y confidencialidad de cada miembro” (Arriazu Muñoz, 2007, p. 8). Lo anterior resultó importante, porque el que los participantes supieran que era anónimo y que ellos tomaran la decisión de participar, permitió conservar la naturalidad en los comentarios y entrevistas, que es básico para analizar el diálogo.

Se considera que la función del coordinador operativo no interfirió en el diálogo de la CVP, porque no orientó la elaboración de textos, ni hizo sugerencias específicas como tal a los escritores. A ellos les hizo énfasis en la entrevista inicial que el tema y forma de sus narraciones era libre. Por otra parte, los señalamientos iniciales que el coordinador operativo les hizo a los lectores, tuvieron la finalidad de promover el diálogo, pero no les dio orientaciones que limitaran sus comentarios y durante el desarrollo de la CVP, no les hizo ninguna evaluación a los comentarios. En conclusión, el coordinador operativo no influyó las formas principales de participación y

ello permitió que los datos no adquirieran un sesgo.

En el apartado siguiente, se describe cómo se obtuvieron los datos para realizar el análisis. Es importante recalcar, que este diálogo fue posible, gracias al diseño expuesto en este apartado: a las reglas de participación, la selección de participantes y la herramienta virtual seleccionada.

2.5 Obtención de datos

De toda la información generada a partir de la CVP, se obtuvo aquella que estaba relacionada con la pregunta de investigación para posteriormente analizarla. Este proceso de obtención de datos es un proceso analítico que también se denomina reducción de datos. En este proceso se elige cuáles datos tomar y cuáles dejar y se selecciona un hilo conductor entre las diferentes posibilidades que emergen al avanzar en la investigación. Cualquier decisión que permita afilar, ajustar, focalizar, seleccionar, descartar y organizar los datos de tal forma que se puedan obtener o verificar las conclusiones finales, es parte de la reducción de datos (Miles & Huberman, 1994).

Un problema de reducción de datos en el presente estudio, fue decidir si se requerían o no datos de fuentes presenciales u offline, como se expone en la siguiente cita: “En nuestro caso, una vez decidimos

utilizar la aproximación etnográfica para el estudio de la interacción mediada por ordenador, uno de los primeros problemas que surgen es cómo delimitar el campo de estudio, la localización empírica de nuestra investigación ¿Dónde empieza y dónde termina el contexto de investigación? [...] ¿Deberíamos seguir sus vidas fuera de la pantalla?” (Ardèvol et al, 2003, p.74). En este estudio se decidió, en este sentido, entrevistar a los escritores fuera de la dinámica de la CVP.

Las decisiones de reducción de datos, determinan lo que se puede o no estudiar y analizar. Por ejemplo, en el presente estudio, donde se tomó la decisión de formar un grupo seleccionando a escritores y lectores con cierto perfil, no se podrían abordar cuestiones como ¿Le es útil el diálogo a los que sólo desean ser escritores, pero que no han elaborado aún ningún texto con intención literaria? porque, de entrada, se escogió a escritores que ya habían elaborado textos con intención literaria. De lo anterior se puede concluir que el diseño de la CVP formó parte del proceso de reducción de datos.

Otros aspectos que afectan este proceso, son los instrumentos que se utilizan para recuperar los datos y también el investigador. Por ello, la lógica que guió la reducción de los datos fue la de la pregunta de investigación ¿Qué datos se requerían para responderla? ¿cómo se podían recuperar esos datos de

tal manera que no se vieran afectados o sesgados por los instrumentos o el investigador? (Bazeley, 2009).

Considerando lo anterior, se seleccionaron dos fuentes de datos relacionadas con la pregunta de investigación, éstas fueron: el registro en la plataforma de la CVP y los participantes escritores. De lo registrado en la plataforma se tomaron los comentarios a los textos de los escritores y de los participantes se obtuvo la experiencia en la CVP mediante entrevista, pues se consideró que era una forma adecuada de recuperar la vivencia subjetiva del pasado (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Esta experiencia era necesaria para corroborar si los escritores participantes buscaban o no un estilo propio y para saber qué les había resultado significativo de la CVP.

En la tabla 2.1 se señalan las fuentes de datos, lo que se seleccionó de éstas y también se describe la información que se desea recuperar para el análisis.

Tabla 2.1 Reducción de las fuentes de datos

Fuentes de datos	En ellas se encuentran	Reducción	Información que se busca recuperar
Registro en la plataforma de la CVP (Moodle)	Comentarios Textos	Comentarios Instrumento: Se toman directamente de la plataforma virtual de la CVP.	Las experiencias de lectura con los diversos textos. Las observaciones que surgen a partir de un esfuerzo sensible y empático, que busca ayudar a los escritores a lograr su estilo.
Participantes	Escritores Lectores	Experiencia de los escritores en la CVP Instrumento: Entrevista.	La experiencia de ser leído y comentado en la CVP. Qué se esperaba, qué se obtuvo y qué aspectos se modificaron.

Los textos de los escritores no se tomaron directamente para el análisis, sino a través de los comentarios. Si el investigador hubiera tomado directamente los textos como dato, habría tenido una experiencia de lectura diferente a la de los lectores de la CVP y entonces se sesgaría la interpretación, además de que la intención del investigador es diferente a la de los lectores. Sin embargo, cuando fue necesario —por ejemplo, cuando un comentario hacía referencia a una parte específica de un texto— se incluyó el texto o parte del texto en el análisis.

A continuación se detalla el proceso de recuperación de los comentarios y de la experiencia de los escritores.

2.5.1 Comentarios en la CVP

Se les denominó comentarios a las respuestas que los lectores y los pares les realizaron a los escritores en la CVP al respecto de sus textos. En la plataforma virtual los comentarios están asociados a los textos de los escritores, tienen el nombre de la persona que los realizó —y así se puede identificar si lo hizo un lector o un par— y la fecha en la que se subió. Esta información permitió situar los comentarios para comprenderlos mejor.

A diferencia de un diálogo en contexto presencial, en el que el cambio de hablantes puede definir

los enunciados (Bajtín, 2005); en la CVP, que es un contexto virtual asíncrono, los comentarios, en general, estuvieron compuestos por varios enunciados. Lo anterior es porque en general, cada lector ponía, en el mismo comentario, todos los aspectos que deseaba tratar de un texto. Así, en un comentario, pueden distinguirse referencias a la ortografía, a la expresión, etc.

En este estudio se definió que un fragmento de comentario puede considerarse un enunciado, si tiene sentido en relación con el texto al que hace referencia y si no necesita de otra parte del comentario para ser comprendido. Como se deseaba estudiar el diálogo, la unidad de análisis que se determinó fue el enunciado y no el comentario.

Los comentarios fueron leídos con detenimiento por el investigador, a medida que se fueron dando en la CVP. Al terminar los 8 meses de la CVP, se les volvió a dar lectura, todo esto con la finalidad de que asegurar una mejor comprensión de los datos (Bazeley, 2009). Después fueron trasladados, de los foros virtuales, a archivos de Word, para que pudieran ser analizados con el apoyo del programa Nvivo. Ya en el programa, se procedió a separar los comentarios en enunciados y a hacer una primera categorización descriptiva, que se explica en un apartado posterior (2.5.2.1).

2.5.2 La experiencia de los escritores en la CVP

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, fue necesario conocer la experiencia de los escritores en la CVP. Esta experiencia permitió saber, en primer lugar, cuál era la intención de los escritores al participar —en el sentido que le da Wenger (2001)—, para contrastarla con el concepto de estilo literario que se dio en la introducción del presente estudio y confirmar así si los escritores lo buscaban o no.

Esta experiencia posibilitó, además, saber si los escritores se habían desempeñado o no como sujetos-actores. Resultó indispensable también para saber cuáles comentarios les habían parecido significativos y por qué. Un lector externo puede determinar, entre dos comentarios, cuál le parece de mayor calidad, sin embargo, no puede determinar cuál tuvo repercusiones en un escritor en particular, esto sólo es posible a través de recuperación de la experiencia de ese escritor.

El instrumento que se seleccionó para hacer la recuperación, como ya se mencionó, fue la entrevista. En ella, los sujetos construyen en el presente, lo que consideran que vivieron en el pasado, en reacción, al menos inicialmente, a las preguntas o cuestionamientos que realiza el entrevistador. Cánovas

(2004) señala que “Al trabajar con los relatos, se aborda un complejo proceso de memoria y olvido, a través de la evocación y del recuerdo, con el manejo subjetivo de la selección de lo vivido” (p. 37) y esta selección subjetiva, normalmente está asociada a las experiencias en las que hubo impacto emocional (Solms & Turnbull, 2005), a las experiencias significativas, que son en las que se puede dar el diálogo.

Se consideró que para el análisis eran preferibles los episodios o relatos, pues están contextualizados en el tiempo, a diferencia de las síntesis, en las que el entrevistado hace una abstracción de varios episodios, perdiéndose así los sucesos y su contexto; que son la base de la experiencia. Es cierto que la construcción de un episodio puede diferir de lo que sucedió objetivamente, que el sujeto relate, por ejemplo, que hubo 10 personas cuando en realidad sólo eran 9. Esta diferencia de veracidad no invalida la experiencia, que es, más que lo cierto, lo que subjetivamente se apreció.

Para recuperar la experiencia de los escritores en la CVP se realizaron dos entrevistas, una intermedia online a través de un sistema de chat (MSN) y una presencial final. La entrevista intermedia se realizó por la vía mencionada, para no intervenir en la dinámica de la CVP, pues los escritores tenían un exceso de trabajo, ya que además de sus obligaciones cotidianas tenían el compromiso de la CVP.

Una entrevista presencial les hubiera implicado más tiempo que una virtual, que podían hacer desde su casa y en el horario que consideraran más adecuado. Sade-Beck (2004) señala que combinar estrategias online y offline, como en este caso, puede ayudar a la recuperación de los datos buscados y a lograr la saturación de información.

Cabe la pena señalar que también se hizo una entrevista inicial, que aunque no aportó datos para la pregunta de investigación, fue clave para la selección de participantes y por ende para el funcionamiento de la CVP.

Tanto las entrevistas intermedias como las finales fueron semiestructuradas, pues en ellas los entrevistados pudieron ampliar los puntos que consideraron importantes, aunque estos no se encontraran en la guía de entrevista. Este tipo de entrevista aseguró además, que se abordaran las temáticas que se consideraron insoslayables (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006).

En los siguientes apartados se profundiza en cada una de las entrevistas y se presentan los temas que se abordaron en ellas.

2.5.2.1 Entrevista inicial

Los propósitos principales de esta entrevista fueron: corroborar que los aspirantes cubrieran el perfil buscado de los escritores —que se describe

en el apartado 2.4.2—, obtener los datos generales y explicar las reglas de participación. No se hizo con la finalidad de obtener información para el análisis, sino de seleccionar.

Uno de los puntos que se evaluó en esta entrevista, fue la capacidad de compromiso de los aspirantes y su motivación para pertenecer a la CVP, por el riesgo de que la CVP se quedara sin integrantes y que por lo tanto no se pudiera realizar el estudio. Para lo anterior se indagó sobre la disponibilidad de tiempo, se aclaró que se requerían aproximadamente 15 horas semanales para cumplir con la CVP, se enfatizó que era obligatorio leer y contestar al menos a otros dos escritores, y se analizó su respuesta de por qué deseaban participar en la CVP, para saber qué los motivaba.

Otro aspecto relevante fue conocer la opinión de los aspirantes acerca de lo que pensaban de los lectores, ya que un elemento fundamental para el diálogo es el interés en lo que el otro puede decir.

La entrevista inicial también sirvió para explicarles con mayor detalle a los aspirantes la dinámica de la CVP y el funcionamiento de la plataforma Moodle: cómo entrar a la plataforma, cómo realizar un comentario, cómo subir un archivo, etc. También se les dieron a conocer las reglas de participación: cuándo debían subir un texto, a cuántos compañeros había que opinarles, qué tipo de preguntas se les podían hacer a los lectores, etc.

Aunque los resultados de esta entrevista no se

utilizaron para el análisis, fue un elemento de gran relevancia para seleccionar a los aspirantes más adecuados y para asegurar una participación que facilitara y promoviera el diálogo en la CVP. En los siguientes dos apartados, se describen las entrevistas intermedia y final, de las que se obtuvo información para el análisis.

2.5.2.2 Entrevista intermedia a escritores

La entrevista intermedia fue llevada a cabo de manera virtual, mediante una herramienta de chat. Se prefirió una herramienta síncrona para que la entrevista se desarrollara en menor tiempo y con mayor fluidez, que si hubiera sido en forma asíncrona — en foro, por ejemplo—, ya que en el chat la estructura de las frases es más informal y más breve (Ardèvol, Beltrán, Callén, & Pérez, 2003). Aunque se tenían reservas sobre este medio para realizar las entrevistas, los escritores se expresaron con profundidad y fluidez en una herramienta que les resultó natural. La información resultante, resultó significativa para el análisis de su experiencia en la CVP y de la evaluación que hicieron de los comentarios.

La entrevista intermedia fue realizada por una persona externa a la comunidad, para facilitar que los participantes se expresaran libremente. La per-

sona que se seleccionó para realizar las entrevistas tenía experiencia en el chat, con la finalidad que la conversación resultara más natural.

La entrevista intermedia *online* tenía dos propósitos: el primero era conocer qué comentarios les habían parecido significativos a los escritores y qué aprendizajes creían haber obtenido de ellos. El segundo propósito era conocer la experiencia que habían tenido los participantes en la CVP y atender sus señalamientos y sugerencias, esto último con el fin de corregir aspectos de la operación y evitar deserciones. Esta entrevista se realizó a los 3 meses de operación de la CVP.

En la entrevista se abordaron algunos temas principales, relacionados con los propósitos antes descritos y en concordancia con los aspectos teóricos que se revisaron en el primer capítulo. Por ejemplo, del proceso de expresión —1.3.4— se preguntó por la generación de las ideas y por el deseo de expresión. Siguiendo este proceso, se preguntó también por el método para escribir y por el desarrollo del texto.

Teniendo en cuenta, que el principal interés del escritor al participar en la comunidad era su desarrollo y que, por otro lado, se deseaba analizar el diálogo, se abordó el tema de cómo eran considerados y evaluados los comentarios, cuáles resultaban significativos y cuáles eran, a partir de ellos, los

aprendizajes derivados o relacionados.

Por último, se recuperó cuál había sido su experiencia hasta el momento, cómo se sentían al escribir y ser comentados y cómo evaluaban en general su participación en la CVP.

El abordaje de los temas anteriores permitió, en combinación con la teoría y los comentarios, comprender mejor las etapas proceso de producción de narrativa y la forma en que el diálogo, a través de los comentarios, había influido y de qué manera en este proceso. Se pudo conocer también cómo los escritores experimentaron su participación en la CVP.

2.5.2.3 Entrevista final

En la entrevista final, además de que se retomaron los propósitos y las temáticas de la entrevista intermedia, para complementar o confirmar los aspectos significativos encontrados, se buscó recuperar la valoración global de los participantes al respecto de la CVP.

En el momento en que se dio esta entrevista, la comunidad ya había concluido, por lo tanto se pudo realizar una entrevista presencial, en la que los participantes, al expresarse en forma oral, pudieron abordar con mayor extensión las temáticas tratadas.

En la entrevista final, se utilizó además una técnica para facilitar la evocación. Dicha técnica con-

sistió en presentarle al escritor uno de sus primeros textos y solicitarle que lo leyera y que hiciera los señalamientos que considerara pertinentes. Se indagó ¿qué hubiera cambiado? ¿por qué razones? ¿Qué problemas de expresión veía en ese texto? ¿Qué aspectos creía haber mejorado? Las respuestas a estas preguntas, permitieron conocer a qué aspectos estaba atendiendo el participante en la evaluación de su expresión, a cuáles les daba mayor importancia y en qué aspectos del proceso de producción narrativa había aprendizajes.

2.5.3 Datos para el análisis

En este apartado se muestra, en la tabla 2.2, un panorama cuantitativo de los datos que fueron considerados para el análisis de la CVP

Tabla 2.2 Datos que se utilizaron para el análisis

Fuentes de datos	Reducción	Instrumentos	Datos que se tomaron en cuenta para el análisis
Registro en la plataforma de la CVP (Moodle)	Comentarios	Se tomaron directamente de la plataforma virtual.	Fueron 1,028 (cada texto que subieron los escritores, recibió aprox. 5.6 comentarios)
Participantes	Experiencia de los escritores en la CVP	Entrevista Intermedia	Se realizaron 9 entrevistas online (aprox. 1.5 horas cada una)
		Entrevista Final	Se realizaron 4 entrevistas presenciales (aprox. 2.5 horas cada una)

El siguiente paso, después de la reducción de datos, consistió en la categorización de la información obtenida en los comentarios y entrevistas. Ésta se explica a continuación.

2.6 Análisis cualitativo de la CVP

Una vez mostrado cómo se diseñó la CVP y cómo se obtuvieron los datos, se describe cómo se realizó el análisis cualitativo de la CVP, que estuvo orientado a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Se describirá el proceso mediante el cual los datos seleccionados se seccionaron en unidades de análisis y cómo éstas se categorizaron y se contrastaron con los conceptos expuestos en el primer capítulo, para lograr una teorización.

2.6.1 Categorización

El proceso de categorización consistió en fragmentar los datos de tal manera que adquirieran sentido y significación de acuerdo con la teoría, pero sin que perdieran su relación con otros datos ni con su contexto, de acuerdo con Miles y Huberman (1994). Estos autores, mencionan que la decisión de separar los datos en cierta forma, excluye otras posibles decisiones, y que la decisión tomada siem-

pre tiene una lógica que es importante hacer notar, por lo que aquí se señalará cuál fue la lógica que se siguió para el análisis.

Las categorías se construyeron a partir de los conceptos teóricos expuestos en el primer capítulo, este proceso permitió relacionar los datos con la teoría (Bazeley, 2009). Acorde con Miles y Huberman (1994) primero se realizó una categorización descriptiva, luego una interpretativa y finalmente una que permitió establecer patrones o vínculos. Lo anterior posibilitó ir de lo más simple a lo más complejo, en un análisis que fue profundizando y dando pauta para la construcción teórica.

Las categorías descriptivas permitieron ver si los conceptos teóricos aparecían o no reflejados en los datos, cuáles aparecían poco, cuáles aparecían mucho y cuáles parecían ser más o menos relevantes. Estas categorías posibilitaron intuir algunas relaciones entre conceptos.

A pesar de que la categorización descriptiva no aportó información para un análisis más fino, ayudó a organizar y sistematizar los datos y a partir de ello se pudieron desarrollar categorías interpretativas para profundizar e indagar el objeto estudiado.

El desarrollo de categorías, enfatiza Bazeley (2009), debe ir siempre dirigido por la pregunta de investigación. Así, todas las categorías deben revisarse desde el planteamiento de la pregunta de investigación, se debe cuestionar ¿de qué forma esta

categoría se relaciona con, o ayuda a responder la pregunta de investigación? Y si no hay relación ni ayuda, entonces la categoría no es útil para el proceso de análisis. Acorde con lo anterior, en el presente estudio, en el capítulo III de análisis y resultados, no se muestran todas las categorizaciones realizadas, sino sólo aquellas que resultaron significativas de acuerdo con la pregunta de investigación.

Antes de categorizar se realizó, al menos en dos ocasiones, la lectura detenida de los datos obtenidos, para asegurar la comprensión y la familiarización con los datos. La lectura detenida del material recabado es un paso que se considera indispensable para garantizar un buen análisis (Miles & Huberman, 1994) (Bazeley, 2009).

El proceso de categorización se describe en los siguientes sub-apartados con mayor detalle, siguiendo los planteamientos señalados. Se muestra cómo se realizó la categorización inicial, cómo se definieron esas categorías y cómo ese proceso permitió construir categorías más complejas.

2.6.1.1 Categorización inicial descriptiva

Tanto los comentarios como las entrevistas, se pusieron en archivos de Word, conservando sus datos generales: fecha, nombre de los participantes involucrados —que luego fue cambiado por un código para hacerlos anónimos— y referencia a la fuente de la que se extrajeron. Estos archivos de Word se transfirieron a su vez al programa de análisis cualitativo Nvivo 8.

El programa facilitó la categorización de los datos, porque permitió seleccionar los enunciados y asignarles una categoría. Posteriormente, el programa permitió reunir todos los enunciados de una misma categoría y así se hizo una lectura de ellos, ya no en su contexto original, sino en un contexto conceptual (Bazeley, 2009). Lo anterior posibilitó, además, afinar la definición operativa de las categorías, pues al leer los enunciados reunidos, se pudo ver si había alguno que no concordara con ella o si ésta era insuficiente.

En los comentarios que se hicieron en la CVP, se corroboró que los lectores hacían referencias a dos aspectos de diferente naturaleza en los textos, a lo expresivo y a la edición (Balbi, 2004). En cuanto al primer aspecto, hubo enunciados que hacían referencia a si el escritor había logrado transmitir

pensamientos y emociones al lector o no. En cuanto a la edición hubo referencias a los aspectos gramaticales del texto, a su ortografía y redacción, es decir, aspectos que no dependen del lector, sino para los que hay reglas establecidas. Los enunciados fueron categorizados en expresión y en edición de acuerdo con lo descrito en el Anexo 4.

Por su parte, los datos provenientes de las entrevistas se categorizaron inicialmente de acuerdo con los propósitos señalados en el apartado 2.5.2.2, que fueron: qué comentarios les habían parecido significativos a los escritores, qué aprendizajes creían haber obtenido de ellos y cuál fue su experiencia en la CVP.

Los enunciados categorizados, tanto de los comentarios como de las entrevistas, fueron leídos en forma agrupada, como se señaló antes, lo que permitió comprender mejor estas categorías y dar paso a una categorización más profunda que se describe a continuación.

2.6.1.2 Categorización subsecuente

A pesar de que las categorías mencionadas en el apartado anterior tomaron como base conceptos teóricos relacionados o acordes al diálogo, fue necesario, para abonar a la pregunta de investigación, encontrar qué aspectos en éstas hacían referencia al diálogo y al desarrollo de la expresión y cómo lo hacían.

De esta manera se encontraron subcategorías (Bazeley, 2009) que permitieron hacer un análisis con mayor profundidad y detalle. Estas subcategorías son las que propiamente se muestran en el siguiente capítulo, agrupadas en cuatro apartados, relativos a las categorías descriptivas.

Las subcategorías ya son una interpretación (Miles & Huberman, 1994) de cómo se dieron situaciones de diálogo y de cómo estas se relacionan con el proceso de expresión narrativa. En estas subcategorías se muestra cómo algunos lectores fueron sensibles y empáticos con los escritores, y como éstos, a su vez, hicieron referencia a lo que les resultó significativo en su experiencia en la CVP y cómo influyó en el desarrollo de su expresión y por qué.

Finalmente, se encontraron en estas subcategorías, algunos aspectos que las vinculaban transversalmente (Miles & Huberman, 1994) y que aportaban a la pregunta de investigación. Estas categorías se denominaron: proceso de expresión y la expresión a través de los personajes, y se explican en los apartados 3.5 y 3.6.

En el último apartado de este capítulo se señalan los criterios de edición que se utilizaron para hacer referencias textuales a los datos.

2.7 Aspectos de edición que se utilizaron para la descripción del análisis

En este apartado además de describir las pautas que se siguieron para hacer las referencias textuales a los datos, se explican detalles de edición cuya finalidad fue facilitar la lectura del análisis, que se expone en el siguiente capítulo.

En las citas extraídas de los foros y de las entrevistas se indicó entre paréntesis la fuente de donde se tomó, de acuerdo con las siguientes abreviaturas:

EI – es entrevista intermedia

EF – es entrevista final

Fx – es foro, en el lugar de la equis va el número de foro, por ej. F4 (es foro cuatro).

FS - es foro social, un espacio en Moodle, donde se podían hacer preguntas y respuestas en general.

S - es seminario.

Dentro del mismo paréntesis, se puso una ‘E’ si el enunciado era de un escritor y una ‘L’ si era de un lector. Lo anterior con la intención de conservar el anonimato. Cuando fue necesario distinguir entre varios lectores o escritores, se adicionó un guarismo, por ejemplo: E3, significó escritor tres. Por la misma razón de conservar el anonimato y para facilitar la lectura del análisis, no se hicieron distincio-

nes de sexo, se utilizaron sólo los términos genéricos Escritor y Lector, que hacen referencia a los participantes de la CVP.

Para ejemplificar, a continuación se pone un ejemplo de referencia:

(EI, E) : Esto significa que el señalamiento se dio en una entrevista intermedia y que lo hizo un escritor.

En los casos en los que el lector comentó un fragmento específico del texto, se transcribió el fragmento del texto y se subrayó y se puso en cursivas. A un lado, se puso entre corchetes el comentario realizado; por ejemplo:

“fragmento del texto al que alude el comentario
[Comentario del lector]” (F1,L).

Dado que las entrevistas intermedias se realizaron por Messenger, algunas palabras abreviadas se transcribieron a su forma original para facilitar la lectura de las citas, por ejemplo, la letra ‘k’ se transcribió como ‘que’ o ‘qué’ dependiendo del caso. Algunas faltas de ortografía también se corrigieron, cuando no hubo duda sobre su uso y cuando se consideró que no alteraban el sentido de la frase.

Todas estas convenciones tuvieron como única finalidad facilitar la lectura del análisis que se muestra en el capítulo siguiente y mantener el anonimato de los participantes, como se había acordado.

Capítulo 3



Análisis y resultados



En este capítulo se presenta el análisis de aquellos datos de la CVP que se consideró que ayudaban a responder la pregunta de investigación planteada.

En el análisis se fueron relacionando los datos con los conceptos teóricos del primer capítulo —por medio de categorías—, en un proceso de argumentación que permitió dar respuesta a la pregunta de investigación.

De acuerdo con el método seguido, se presentan los resultados obtenidos en las diferentes categorías, yendo de las más simples a las más complejas. En los primeros dos apartados —3.1 y 3.2— se analizan los comentarios que los lectores hicieron, sobre los aspectos de edición y de expresión en su intento de ayudar a los escritores en la búsqueda de un estilo literario propio.

En los siguientes dos apartados —3.3 y 3.4—, se analiza lo que los escritores dijeron en las entrevistas, al respecto de la evaluación que hicieron de los comentarios recibidos y de la experiencia que tuvieron al ser leídos en la CVP.

En el apartado siguiente —3.5— se describe el proceso de escritura, en el que se sintetizan aspectos de expresión, de evaluación de comentarios y de experiencia en la CVP.

En el penúltimo apartado —3.6—, se describe cómo el personaje resulta el concepto central en el diálogo entre el escritor y el lector y cómo a

través de él, el diálogo influye en el desarrollo de la expresión.

Es importante reiterar que el diálogo, uno de los conceptos principales de este estudio, aparece en forma transversal en las categorías de análisis, pues éstas fueron construidas tomándolo en cuenta.

3.1 Implicaciones de la edición para el diálogo lector-escritor

En la CVP, aproximadamente el 43% de los enunciados clasificados como de edición hacen referencia a aspectos ortográficos, en su mayoría a acentos. Estos enunciados tienen en general una estructura simple, algunos se restringen a señalar una palabra que estaba mal escrita, por ejemplo:

“salto [saltó]” (F3,L).

El conjunto de reglas ya establecidas de la gramática española, facilita la aceptación y la comprensión del comentario, y así resulta innecesaria una mayor explicación.

Sin embargo, la edición vista sólo como la aplicación adecuada de normas gramaticales, en primera instancia, parece algo simple, mecánico, desligado de lo significativo, del diálogo.

A pesar de que en algunos comentarios vertidos en la CVP, se hace referencia a los aspectos de edición como algo secundario, como un apoyo para el texto; también hay otros de los que se interpreta que la edición es necesaria para que el escritor pueda tener un diálogo con el lector a través de su texto. La edición puede ser parte de la expresión, si tiene un sentido para la narración y no sólo como un conjunto de reglas rígidas.

A continuación, se presentan tres sub-apartados en los que se hace un análisis más detallado sobre los aspectos de edición, en relación con la pregunta de investigación. En el primero se aborda la importancia que la edición tiene para la experiencia de lectura, que debe ser significativa para que haya diálogo, como se vio en el primer capítulo. En el segundo sub-apartado de edición, se analiza cómo ésta puede ser parte de la expresión. Y en el último, el análisis gira en torno al fenómeno de fallas en la edición, que están relacionadas con el diálogo interno del escritor.

3.1.1 La importancia de la edición para la experiencia de lectura

En repetidas ocasiones, en los comentarios de los lectores de la CVP aparece que la edición es un apoyo para que se dé una experiencia de lectura sin

contratiempos. A diferencia de los aspectos de expresión que pueden provocar emociones en los lectores, en general la edición no fue señalada por los lectores más que cuando había fallas en ella. Pasa desapercibida cuando es correcta, pero se señala como fundamental cuando tiene errores, como puede apreciarse en la siguiente cita:

“Estos aspectos técnicos serían los últimos a revisar, pero no por eso son menos importantes. Yo no puedo pasar de la primera página de una novela que tiene más de dos errores de ortografía. Es un distractor muy grande” (F4, L).

La edición forma parte de los ‘*aspectos técnicos*’, sin embargo, puede ser causa de que se interrumpa la lectura, pues son ‘un distractor muy grande’, lo que dificulta el transporte narrativo (Green, 2004). Lo anterior representa un obstáculo insalvable al escritor, pues si en realidad quiere expresarse requiere antes ser leído.

En los comentarios vertidos por los lectores, es importante remarcar que no aparece ninguno que descalifique la narración en sí por aspectos de edición, que diga, por ejemplo: ‘*no sirve la historia, porque tiene fallas en la sintaxis*’, corroborando así lo que se señalaba en el primer capítulo de que la expresión y la edición son de diferente naturaleza (Balbi, 2004).

El lector de la cita anterior hace notar que normalmente no lee algo que tenga faltas de ortografía, lo que no es un señalamiento particular para ese texto, sino para cualquiera. Sin embargo, este lector hace un esfuerzo por comprender y apoyar al escritor, comentándole sobre los aspectos de expresión, a pesar de las fallas en edición. Esta actitud es acorde con el concepto de diálogo (Wegerif, 2005).

En la siguiente cita se enfatiza la diferencia entre la expresión y la edición. Lo expresado se evalúa como algo valioso: *'tu cuento es muy bueno'*, al mismo tiempo que las fallas de edición *'afean'* la presentación del texto, aunque parezcan *'cosa menor'*.

“Por último, ¡los acentos! Debo decirte que me resultó un poquito enojoso ver que te fallaran tanto —y más porque, lo dicho, tu cuento es muy bueno. Parecerán cosa menor, pero no lo son: ojalá en adelante este descuido no afee así tu trabajo” (F7,L).

Lo anterior, dificulta la construcción compartida del contexto (Mercer, 2001) y por ende de lo significativo. Por el contrario, cuando la edición está lograda, los lectores no se lo reconocen a los escritores o lo hacen en forma velada, sin la misma emotividad que manifiestan cuando hay fallas en la expresión.

En la CVP se dio reconocimiento explícito a aspectos de edición sólo cuando el escritor lograba superar problemas que le habían señalado reiteradamente. Un ejemplo de ello se tiene en la siguiente cita, tomada del foro 13 donde un lector le dice, al mismo escritor de la cita anterior, que ahora sí ha logrado una buena edición.

“Por demás está decir que la redacción, ortografía y puntuación están impecables” (F13,L).

La edición *'está impecable'*, pero esto sólo es la base para que la narración pueda leerse. El lector señala que: *'por demás está decir'*, una frase que hace referencia a algo que normalmente no se dice, pero en esta ocasión se hace como un reconocimiento al esfuerzo realizado, no porque añada valor expresivo al texto.

En síntesis, lo que se consideró como básico en cuanto a edición en la CVP fueron la ortografía —sobre todo los acentos— y la sintaxis correctas. La edición fue vista como indispensable para los lectores, no como parte del proceso de expresión, sino como un pre-requisito para que la expresión llegara al lector. Sin embargo, la edición bajo ciertas circunstancias puede ser algo más, como se describe en el siguiente subtítulo al respecto de la edición dinámica.

3.1.2 Edición por reglas y dinámica

En las narraciones, los aspectos de edición pueden tener sentido. Mientras que en los textos expositivos un error de edición es sólo un error, en los narrativos un error puede ser intencional y por ello los errores involuntarios provocan mayor confusión en los lectores. En la siguiente cita, un lector de la CVP hace una reflexión a partir de un error de edición —la separación arbitraria entre los párrafos—, para señalar la importancia de todos los aspectos relacionados con el texto, ya que ‘Todo (...) cuenta y tiene un sentido’.

La separación entre los párrafos constituye una cuestión de edición, pudiendo ser ‘un detalle menor’ —lo cual el lector enfatiza diciendo ‘incluso’—. Aunque la importancia no radica en la edición en sí, ésta puede afectar el acto de lectura, porque ‘desconcierta al lector’.

“En cuanto a los párrafos, ¿por qué separas con doble espacio algunos, y otros no? Eso, por más que parezca un detalle menor, desconcierta al lector: recuerda que todo lo que hacemos con la escritura, incluso lo concerniente a la disposición de los párrafos, cuenta y tiene un sentido” (F10,L).

Cuando la edición sigue las reglas establecidas, da una base para comprender lo narrado, pero, como señala un lector en la siguiente cita, también se puede experimentar y tomar decisiones con respecto a la edición. En la cita anterior se decía que algunos aspectos de edición, como la disposición de los párrafos, son tomados en cuenta por el lector que les asigna un sentido. Entonces, si hay elementos de edición que pueden construir sentido, pueden ser utilizados para la expresión. Por ello, el lector a continuación señala que el escritor debe animarse a jugar, a buscar diferentes opciones en la puntuación que le permitan darle mayor precisión a su deseo de expresión:

“Ve cómo funciona la puntuación original, y luego considera otras soluciones: de seguro que darás con un arreglo mejor, que incremente la fluidez del relato e imprima más fuerza a los pasajes cardinales” (CF10,L).

El lector no da ejemplos, pero ofrece una orientación que podría ayudarle al escritor a interesarse en la edición, no como algo mecánico e impuesto, sino como una herramienta para el estilo. En el presente estudio se denominó *edición dinámica*, a aquella en la que se utilizan los elementos de edición con fines expresivos. Se usó el adjetivo *dinámica*, para distinguirla de la edición tradi-

cional pautada por reglas, que es más rígida, que marca lo que es correcto e incorrecto.

La *edición dinámica* es una herramienta de apoyo para el estilo, pero los límites entre edición y expresión se tornan difusos cuando la edición se vuelve parte del proceso expresivo. Por ejemplo, cuando la puntuación no sólo ayuda a clarificar y definir la idea, sino que es expresión también. Como cuando pauta el ritmo, en los textos musicales, a los que hace referencia uno de los expertos en literatura en la entrevista a propósito de la CVP. “(la narración)... no solamente es la idea, son ritmos, es una forma también de ocultar y mostrar, porque al final de cuentas, afortunadamente, la palabra y más el lenguaje español, pueden tener distintas posibilidades expresivas, y hay gente que hace textos musicales” (Torres, 2009, p. 10).

Sin embargo, a pesar de que hubo mejoría en cuanto a edición por reglas entre los textos de los primeros foros y los de los últimos, aun los escritores que aventajaron más en este aspecto, requieren desarrollar su capacidad de edición, para realizar textos que cumplan con la calidad de publicación.

No se tienen evidencias de que haya habido avance en la *edición dinámica*. En las entrevistas tampoco hay referencias explícitas a este tipo de edición. Los escritores participantes al ingresar a la CVP tenían dudas sobre si lo que estaba en sus textos

correspondía a lo que ellos deseaban expresar. Al avanzar el proceso, algunos de ellos mejoraron en esta correspondencia entre deseo de expresión y lo expresado en el texto –según la entrevista final, que es corroborada por la aprobación de los lectores–; pero ninguno de ellos señaló interés o preocupación por la *edición dinámica*, aunque ésta, como ya se dijo, sí fue mencionada por los lectores –escritores con un mayor desarrollo–.

Al parecer, esta forma de utilizar la edición es posterior a un mayor dominio de la expresión y por ello no aparece en los escritores de la CVP.

A continuación se habla de una situación común que se dio en la edición de los textos de la CVP, que consistió en que los escritores cometían errores de edición que ellos conocían, este efecto que se denomina *elisión*, al parecer está relacionado con el diálogo interno (Wertsch, 1988).

3.1.3 Edición, diálogo interno y elisión

En general, cualquier persona que lea adecuadamente y con regularidad textos literarios, puede notar o percibir errores de edición en un texto, pero describir con precisión cuál es el error y en qué consiste es algo más complejo. Esta es una diferencia entre los lectores y los pares de la CVP, y la razón

por la cual los primeros pueden mediar mejor el desarrollo de la capacidad de edición.

La siguiente cita, tomada de una entrevista, ejemplifica lo anterior. El escritor hace la diferencia entre la capacidad de evaluar un texto en general y dar una crítica en detalle.

“Yo soy buen lector, pero quizás no puedo dar una crítica especializada, pero sí decir si me gustó o no” (EI, E).

Además de la complejidad implícita en describir los errores de edición, a los escritores de la CVP se les dificultó percibirlos en sus propios textos. Por ejemplo, en la cita que se transcribe a continuación, se remarca cómo el escritor podría haber detectado los errores en su texto: ‘te cae el veinte bien fácil’, pero no lo hizo. Cuando recibe el comentario y vuelve a leer su texto, se da cuenta de los huecos, de los faltantes, de que una palabra era mejor que otra, y de que él podría haberlo notado. Esto le provoca una sensación de extrañeza: ‘es bien raro porque cuando lo escribiste no te diste cuenta’, el escritor no lo vio, hasta que se lo mostró el otro (Solms & Turnbull, 2005; Bajtín, 2005), enfatizando así la necesidad del diálogo.

“Sí, me hacían comentarios de, en esta parte te faltó esto, o, aquí era mejor otro adjetivo. Luego,

cundo lo volvía a leer, como que te cae el veinte bien fácil, de que sí, es cierto que estás mal, y es bien raro porque cuando lo escribiste no te diste cuenta” (EF, E).

En este mismo sentido, un lector de la CVP reflexiona sobre la importancia de una mirada ajena. El comentario surge porque un escritor hizo explícito su conflicto entre escribir lo que él quería, sin recibir críticas, y escribir para la CVP donde su texto se comentaría, porque lo primero, aparentemente, le hace sentir mejor. La respuesta del lector es acorde con el diálogo, pues no descalifica al escritor, sino que con argumentos intenta explicar la importancia del otro, usando como referencia las fallas de edición en una oración:

“Mira esta oración de tu texto: ‘(...) está sentado en una banca de la parada de autobuses’, que es a todas luces inexacta sólo por el uso de los artículos. *Una banca* implica que hay un número indeterminado de bancas en *la parada de autobuses*, que quiere decir que es la única parada de autobuses en el centro.

Las dos afirmaciones del texto son erróneas. No hay más que una banca por paradero y sí hay varios paraderos en una zona equis. Lo correcto, y sin hacer otra cosa más que reacomodar tus pala-

bras: ‘...está sentado en la banca de una parada de autobuses’. He ahí lo que hace una mirada extraña en nuestro texto” (F14,L).

Es cierto que la mirada extraña puede sentirse, como algo que se opone al libre deseo de expresión, pero, a fin de cuentas, resulta un apoyo para lograr una mejor edición del texto propio. Lo anterior posibilita interiorizar aprendizajes relativos a la capacidad de edición, como se señaló en el primer capítulo (Mercer, 2001).

Se considera que la razón por la que los aspectos de edición de los textos propios pasan inadvertidos, tiene que ver con el problema de los escritores para transformar su diálogo interno en un texto para los demás. Como se describió en el primer capítulo, en el diálogo interno hay aspectos que son obvios para el escritor, como el sujeto psicológico que es elidido —suprimido, borrado— (Wertsch, 1988) o como la información gramatical. El que lee el texto, sin embargo, sí requiere estos aspectos para comprender lo expresado, es decir que deben formar parte del contexto compartido.

El que algunos de los escritores hayan logrado disminuir los errores de este tipo en ciertos textos de los últimos foros, proporciona evidencia de que el trabajo de los lectores resulta benéfico en cuanto a edición.

Síntesis sobre los aspectos de edición

La edición por reglas no provoca emociones, pues no tiene contenido en sí misma, sino que puede ser una herramienta para la expresión.

Sin embargo, las fallas en la edición dificultan el transporte narrativo y la construcción de un contexto compartido, lo que impide que la expresión y por ende el diálogo se consiga. Esto es un aspecto relevante para los escritores que aún no dominan la edición, ya que para que puedan desarrollar su expresión, requieren el diálogo con los lectores, y ellos pueden descartar el texto por fallas en la edición.

Por el contrario, cuando la edición es correcta, en general pasa desapercibida a los lectores. Se hizo mención a ella en pocas ocasiones y sólo cuando antes se habían señalado errores. De cualquier forma, las menciones de los lectores a la edición correcta, no mostraron la misma emotividad que cuando se referían a logros en la expresión.

A pesar de que, en general, los lectores con alguna experiencia en narrativa son capaces de percibir los errores de edición —aunque no todos sean capaces de explicárselos a otros—, los escritores no son capaces de percibir algunos errores de edición en sus propios textos. Esto al parecer es, porque lo que desean expresar es evidente para ellos mismos

y en este sentido, el otro-lector es necesario para corregir la edición.

Después de haber analizado las referencias a la edición en los comentarios, en el siguiente apartado se analiza cómo se da la experiencia de lectura a partir de lo expresado en el texto y la importancia de ello para el diálogo.

3.2 La experiencia de lectura a partir de la expresión

En algunos comentarios aparece reflejada la experiencia significativa que los lectores tuvieron con el texto. Ésta es provocada por la expresión del escritor a través de alguno o varios de los elementos de la narración —el personaje, el contexto, la trama o la secuencia—.

En el apartado anterior se veía que las fallas en edición pueden provocar también emociones —aunque desagradables—, pero no por su contenido o por su forma en sí, sino porque algunos lectores las consideran molestas, independientemente del texto en el que se encuentren, ya que les impiden o dificultan el transporte narrativo.

Conseguir una experiencia de lectura significativa es un pre-requisito necesario para el logro del estilo literario. Pero en la CVP, los escritores estaban en desarrollo, por lo que múltiples comentarios ha-

blaban más bien de las fallas, de por qué no se había logrado una experiencia de lectura significativa.

A diferencia de la situación normal, en la que se abandona un texto que no le gusta, la actitud de diálogo de los lectores en la CVP —que se acercaron a los textos, a pesar de que aún tenían fallas tanto de edición como de expresión—, posibilitó que los escritores supieran por qué no estaban logrando con su texto el diálogo buscado con el lector.

Por ello, en el análisis se le dio relevancia a las fallas en la expresión que comentaron los lectores.

Una de estas fallas, que apareció constantemente y que se trata en el siguiente apartado, fue la denominada: lugares comunes. Este término lo utilizaron los lectores de la CVP para señalar aspectos en la narración que van en contra de la expresión del escritor y que, por lo tanto, desvalorizan la experiencia de lectura. En el siguiente apartado se profundiza en los lugares comunes y en su relación con la expresión.

3.2.1 Los lugares comunes como una falla en la expresión

Para comprender cómo se había utilizado el término de ‘Lugar común’, se realizó una búsqueda de la frase ‘lugar común’ y de su plural ‘lugares comunes’ en todos los foros de la CVP y se recopilaron los enunciados en los que aparecía. Todos los enuncia-

dos se agruparon según el sentido en que se habían utilizado –en algunos casos se refería a estereotipos, en otros a metáforas conocidas, etc–, para así conocer sus diferentes matices y acepciones, y también cuál era su relación con el diálogo.

Se reunieron 104 enunciados, 69 en los que se hacía referencia a ‘lugar común’ y 35 a ‘lugares comunes’, y se eliminaron los enunciados con información redundante. Después se seleccionaron los enunciados relacionados con la pregunta de investigación.

El término de lugar común comenzó a ser utilizado en los primeros foros por los lectores. Su uso frecuente hizo que algunos escritores preguntaran qué era eso. En la siguiente cita se puede leer la definición que da un lector.

“Ahora bien, E8 preguntaba qué es un lugar común. Se trata de frases o ideas que ya están muy usadas o gastadas, y que las usamos en nuestro día a día sin pensarlas. Frases que han perdido su frescura y lo mismo las usan los políticos que las señoras en el salón o los comentaristas de la televisión abierta. Los dientes blancos como perlas, el cabello rubio como el oro, ser más dulce que la miel, etc. Si queremos escribir literatura, no podemos tener lugares comunes (a menos que escribamos libros de autoayuda, que se nutren de

los lugares comunes, pero entonces no estamos hablando de literatura).

Ojo: los lugares comunes no son temas. Varios escritores han dicho que en literatura todo está dicho ya. No hay mucho sobre qué escribir: los humanos se enfrentan con la naturaleza, contra otros humanos, o contra ellos mismos (lucha interna). Las emociones humanas también son contadas. Al final de cuentas, sólo tenemos un repertorio limitado de experiencias terrenales. Lo importante es encontrar una manera FRESCA, ORIGINAL e INDIVIDUAL de retomar estos temas. Nuestro punto de vista honesto, nuestra visión, es lo que le da la calidad de único a nuestro trabajo.” (FS, L)

Hay dos puntos que es importante, desde la presente investigación, destacar en el comentario anterior. El primero es el señalamiento de que ‘no podemos tener lugares comunes’, que en la narrativa literaria no hay espacio para algo que no sea la expresión propia del autor. Los lugares comunes “son frases que han perdido su frescura”, en contraposición con el concepto bajtiniano de lenguaje viviente, que se mencionaba en el primer capítulo, como base del diálogo (Bajtín, 2005). Los lugares comunes impiden el diálogo del lector con el texto.

El otro punto es el señalamiento de que ‘Lo importante es encontrar una manera fresca, original e

individual...’, que podría confundirse con la idea de buscar la originalidad por sí misma, contrario a lo expresado en el primer capítulo. Pero el lector hace énfasis en que ‘nuestra visión, es lo que le da la calidad de único...’. Es decir que se busca una manera original, pero que exprese la visión propia. El lugar común no expresa esa visión en forma individual y única y, por lo tanto, impide el diálogo escritor-lector a través del texto. El lector no recibe lo que el escritor pensó o sintió, sino algo sin la visión personal del escritor.

Otro lector anima a los escritores a buscar una expresión propia, pues señala que no existe necesidad de utilizar lugares comunes, siempre hay una forma de expresión que, además de ser original, puede resultar trascendente; ‘incluso memorable’. El lector también enfatiza la pérdida de valor que provocan los lugares comunes en la narrativa, pues afirma que ‘la prosa desmerece mucho cuando cae en ellos’.

“Pero, además, hace falta eliminar todos los lugares comunes, pues la prosa desmerece mucho cuando cae en ellos —y no hay lugar común que no sea susceptible de ser canjeado por una frase original, atractiva e incluso memorable” (F4, L).

En otro comentario se dice que aunque ‘el ser humano tiene siempre las mismas inquietudes, deseos y miedos’ —lo que cuestionaría la posibilidad

de una expresión diferente—, se puede lograr un estilo propio, que implica ‘una forma innovadora, personal, original y honesta’. Pero lograrlo es un ‘reto’, no se da en forma automática, el escritor debe buscarlo.

“Creo que cae un poco en el lugar común (el poeta que busca las palabras) y la idea de luces, luciérnagas, noche, bueno, no resulta nada original. Las ideas pueden ser las mismas que las de un poeta de hace 2000 años (después de todo el ser humano tiene siempre las mismas inquietudes, deseos y miedos), pero el reto es hacerlo de una forma innovadora, personal, original y honesta” (F10, L)

Cuando se usan metáforas que han sido usadas por otros —en este caso ‘luces, luciérnagas, noche’ para referirse al poeta que busca palabras—, aunque simulen un lenguaje poético o literario, no hay una expresión propia.

En síntesis, los lugares comunes, al ser voz de otro y no del escritor, no pueden ser vehículo para el diálogo con el lector. Éste los encuentra como frases sin vida y por lo tanto la experiencia de lectura no resulta significativa. En el siguiente apartado se profundiza en por qué los lugares comunes van en contra de la expresión.

3.2.1.1 *Los lugares comunes, contrarios a la expresión*

Hay algunas frases de uso común, en las que, con pocas palabras, se hace referencia a ideas o situaciones complejas. Un ejemplo es la frase ‘ojos rojos’, que con dos palabras describe a un personaje que ha fumado marihuana. Como la frase ya está hecha y el lector no tiene que construir el significado, puede considerarse como un atajo para la expresión. Sin embargo, los lectores consideran que este tipo de frases afectan negativamente la experiencia de lectura y las clasifican como lugares comunes.

“Yo sólo quitaría lo de los ojos rojos. Es como un lugar común con esto del uso de la marihuana”
(F12, L)

Una frase de este tipo, podría tener cierta utilidad en un texto expositivo que tiene como finalidad transmitir información, pero en un texto narrativo cada palabra y cada situación deben tener sentido, como se señalaba antes. Todas las partes se deben articular en y deben aportar a la experiencia de lectura, como se vio en el primer capítulo. Un atajo expresivo es una oportunidad perdida de decir lo que se quiere decir en forma personal, es un hueco en la expresión.

Un aspecto que enfatizan los lectores, es que estos huecos hacen que el texto pierda valor, tal como se señala en la siguiente cita.

“Quizá si no terminaras con el lugar común del suicidio por desamor, tu cuento ganaría más”
(F12, E)

En este caso, el lugar común no es un atajo expresivo, sino un desenlace previsible; pero el resultado es el mismo, la experiencia de lectura se ve empañada por falta de expresión. El lector siente que si el escritor continuara con su expresión personal el texto ‘ganaría más’.

Otro lector describe con mayor extensión y profundidad la relación entre el lugar común y la experiencia de lectura, a partir de la expresión. Él describe cómo había disfrutado de la lectura, se sentía involucrado y cuando llega a un desenlace, que no respeta el fluir de la trama, ni la personalidad de los protagonistas, dice: ‘me quedé con ganas’.

“Por último, no me gusta mucho el final. No puedo proponerte nada en su lugar, pero me parece que suena demasiado fácil, o ya muy trillado, no sé. Vaya, que tu historia es buenísima porque cuenta de forma distinta una situación muy común, pero creo que el final termina como recurriendo al lu-

gar común. O tal vez me quedé con ganas de saber por qué Andrés no hizo más por verla o al menos explicarle” (F6,L).

A diferencia del comentario anterior, en el que se dice que el cuento ganaría más —una posibilidad—, en éste se menciona la pérdida de valor: ‘tu historia es buenísima (...) pero creo que el final termina como recurriendo al lugar común’. En ambos casos la valoración del texto cambia por la falta de expresión, que a su vez lesiona la experiencia de lectura.

En esta última cita el lector hace referencia explícita a la expresión ‘cuenta de forma distinta una situación muy común’, lo que confirma la definición de originalidad expuesta en el primer capítulo, en la que ésta surge de lo cotidiano y produce una experiencia de lectura significativa —‘es buenísima’— y es además un aporte personal, es ‘tu historia’ dice el lector.

Un comentario al respecto de los lugares comunes, dice que estos no son elementos prohibidos en la narrativa literaria, lo que sí lo está, es aquello que no expresa:

“Incluso un lugar común puede añadir sabor al texto si está bien colocado” (F2, L)

Puede haber un lugar común, pero debe tener sentido para el texto, debe ser parte de la expresión y no sustituirla, debe estar ‘bien colocado’, lo que implica que el escritor lo seleccionó y lo hiló en la narración. Si no se da este proceso, el lugar común es contrario a la expresión.

El valor de un texto radica en que la expresión del escritor logre una experiencia significativa de lectura, por lo tanto, cuando los lugares comunes sustituyen la expresión, el texto pierde valor. En el siguiente apartado se profundiza en cómo la experiencia de lectura se ve afectada por los lugares comunes.

3.2.1.2 Los lugares comunes y la experiencia de lectura

Varios lectores mencionan la forma en que los lugares comunes afectan la experiencia de lectura. Sin embargo, es el comentario de un escritor el que sintetiza lo que varios habían señalado.

Él dice que la falta de expresión en el texto, hace que no sienta nada de lo que normalmente experimenta cuando lee literatura: ‘no me llega, no me siento identificado, ni me parece que haya en ella algo que me sorprenda...’; es decir que la experiencia no es significativa, ni le permite al lector vincularse, ni encontrar algo que lo cuestione. Por lo tan-

to, no puede haber diálogo entre el lector y el texto.

En el texto hay ‘un juego de palabras interesante’, fuera de lo común, pero éste no es suficiente para generar una experiencia de lectura agradable, parece sólo una búsqueda de originalidad porque sí, sin un aporte personal.

“por experiencia propia diré que al parecer caíste en lo común o los lugares comunes, no sé... y es que dices lo mismo que cualquiera diría, solo con un juego de palabras interesante, pero más allá de eso la historia no me llega, no me siento identificado, ni me parece que haya en ella algo que me sorprenda o me haga soltar una pequeña risilla por el tremendo giro o desenlace” (F4, E).

Un lector hace referencia también a los juegos de palabras. Se refiere a ellos como ‘fuegos y juegos de artificios’, señalando que estos no pueden sustituir la historia. De ello se puede deducir que estos juegos sólo tienen sentido cuando son un elemento o herramienta indispensable para la expresión del escritor, cuando la historia lo necesita y no como una injerencia para simular lo literario.

Los juegos de palabras que no son una expresión propia, no resultan originales. La ‘ausencia de anécdota’ es equivalente a un hueco expresivo, y por lo tanto tiene el mismo resultado que los lu-

gares comunes: la experiencia de lectura es pobre.

“Es mi deformación tal vez, pero así es como entiendo el uso del lenguaje: que no distraiga en fuegos y juegos de artificios para llenar el vacío que deja la ausencia de anécdota” (F12,L)

Otro lector menciona que él no busca lugares comunes, ni juegos de palabras, sino ‘la mirada excepcional del narrador’, que equivale a una experiencia de lectura significativa; aunque ésta es del narrador, es el lector quien ve a través de ella y quien la siente excepcional. Este lector añade que los aspectos del texto que lo cuestionan ‘me permiten recrear una imagen, tal vez hacer una evocación de algo que viví o vi’, pero desde la perspectiva personal del escritor.

En el mismo comentario en el que el lector menciona experiencias significativas en el texto, señala también partes en las que los lugares comunes le provocan una sensación de futilidad. Lo común es visible a todos, no se necesita del escritor para percibirlo. El lector dice: lo obvio lo ‘puedo ver hasta yo’, no es necesario leerlo, no provoca una experiencia de lectura significativa.

“A partir de ahí hay una buena situación donde, ya sin sorpresa para el lector, asistimos a la des-

cripción de aquello que se perdió. Me parece que un poco se va por los lugares comunes *de dientes amarillos*, aguardiente, barbas y cosas parecidas. Están bien, pero no se me hacen demasiado singulares como para enumerarlas. ¿Qué más ha perdido, aparte de la niñez? Ese sería, me parece, un buen trabajo a desarrollar con un poquito más de detenimiento sobre el hecho de vivir.

Está la parte donde habla del futbol y piernas lampiñas y así. Cosas que me gustan, porque me permiten recrear una imagen, tal vez hacer una evocación de algo que viví o vi. Yo me quedo siempre con los detalles y no con las generalidades. Esas las puedo ver hasta yo y no necesito leerlas. Lo que necesito es la mirada excepcional del narrador” (F12, L).

Es importante señalar aquí que el lector no califica las frases como lugares comunes, dice: ‘Están bien, pero no se me hacen demasiado singulares como para enumerarlas’, es decir que de la expresión del escritor se pide algo más que sólo evitar los lugares comunes.

Para que el lector tenga una experiencia significativa, requiere de una narración en la que pueda transportarse, con la que pueda vincularse, requiere un escritor que le aporte una visión original y personal.

Los lugares comunes pudieron ser originales, pero reutilizarlos los trivializa, cuando el escritor

los usa para expresarse, realmente no se expresa él, no hay una expresión personal y por lo tanto no hay una experiencia de lectura significativa, ni diálogo.

3.2.1.3 Lugares comunes, originalidad y el logro de la expresión

Además de las referencias a los huecos o faltantes de expresión, en los foros también se habló de los textos en los que se había logrado la expresión. En algunos de estos comentarios, se dijo que los textos tenían originalidad. Ésta fue considerada como un aspecto central para la narrativa en la CVP. De hecho, en algunos comentarios, los lugares comunes se definieron por su falta de originalidad y de aporte personal.

Lo original, acorde con lo revisado en el primer capítulo, no es ‘juegos de palabras’ ni ‘artificios’, sino que puede estar incluso en lo simple. En esto concuerda el enunciado que se transcribe a continuación, pues en él, el lector describe la forma en que lo pequeño e intrascendente, toma un matiz especial gracias a la visión original del escritor:

“Me gustó mucho el concepto, una forma de hacer notar la relevancia que pueden tener supuestas pequeñeces insustanciales” (F1,L);

Como se dijo en el primer capítulo, la origina-

lidad no es algo que aparece de la nada, algo que nadie ha visto (Torres, 2009). La originalidad debe estar enraizada en la historia y en la cultura (Bajtín, 2005), porque a partir de la nada sería imposible tender los hilos del diálogo. Es a partir de la cotidianeidad (Heller, 1970), de esas ‘pequeñeces insustanciales’, que el escritor construye lo original y provoca una experiencia significativa de lectura: ‘me gustó mucho’.

Esta relación entre lo cotidiano y lo original, coincide con el siguiente comentario, en el que un lector dice que es importante crear formas nuevas, ‘pero al final tienen que encerrar algún sentido’ y deben estar ligadas a la narración, ser parte de ella para que evoquen sentimientos y pensamientos.

Por ello señala que la metáfora ‘sonrisa de carbón (...) no me resulta atractiva’, porque además de no ser clara en su sentido, el que parece tener no coincide con la intención del texto. Lo anterior a pesar de que, al igual que ‘Obelisco verbal’, sean frases fuera de lo común.

“Ojo con las imágenes. Me alegra que busques crear tus propias imágenes, lejos de los lugares comunes, pero al final tienen que encerrar algún sentido. Por ejemplo, hay un par que no sé qué me evocan, y debes de evitar que tu lector se pregunte: ¿qué onda con esto? No comprendo.

Sonrisa de carbón. ¿Cómo es una sonrisa de car-

bón? Negra, sucia, con los dientes podridos? Sea lo que sea, no me resulta atractiva.

Obelisco verbal. ¿Say what?” (F4, L)

En algunos de los textos —o fragmentos de ellos— que fueron señalados por los lectores como originales, se enfatizó también que el escritor había logrado su expresión. Por lo tanto, se considera que el concepto de originalidad es armónico con el de estilo literario que se dio en la introducción.

Una experiencia de lectura significativa, en la que se disfruta lo original a partir de lo cotidiano, puede verse en la siguiente cita:

“me gusta mucho el primer párrafo. Es muy efectivo, porque a través de las descripciones sencillas, pero contundentes de acciones que parecen inocuas, logras comunicar perfectamente el estado de ánimo de la protagonista” (F12,L)

El lector reafirma que no es necesario el rebuscamiento, pues ‘descripciones sencillas’ pueden lograr, si están bien estructuradas, si son ‘contundentes’, una experiencia de lectura significativa: ‘me gusta mucho’.

Para decir, con mayor certeza, que un texto es original, se requiere que el lector sea experimenta-

do, pues un lector no conocedor, podría considerar original algo que sea una copia.

El saber si algo es o no una copia resulta complejo, pues puede ser que ni el mismo escritor sea consciente de ello. Por ello, los lectores con experiencia son el medio más adecuado para valorar la originalidad de un texto y saber si se consiguió la expresión. En la CVP, cuando a un escritor se le señaló que la trama de su texto era prácticamente idéntica a la de una película reciente, comentó:

“sé que no parece creíble, pero me di cuenta hasta ahora, cuando me lo señalaron” (F6, E)

Hasta aquí se han analizado: las referencias a la experiencia de lectura que aparecen en los comentarios, la manera en que el logro de la expresión puede dar lugar a una experiencia de lectura significativa y la forma en que las fallas en la expresión no permiten que se dé el diálogo entre el escritor y el lector.

En apartados posteriores, (3.5 y 3.6) se profundizará en el análisis de este diálogo, complementando lo encontrado con lo que aparece en las entrevistas a los escritores.

A continuación se expone la relación encontrada entre las categorías de expresión y de edición, que se extrajeron de los comentarios.

3.2.2 Expresión, diálogo interno y elisión

Al igual que en la categoría de Edición, en la de Expresión se hace referencia a errores en el texto que pudieron haber sido detectados por el escritor, pero que le pasaron desapercibidos. Un lector habla de este fenómeno señalando que:

“Ojos ajenos casi siempre ven lo que los nuestros no, por más que pasen y pasen por el texto” (F14,L).

En el primer capítulo se había dicho que el lector, por desconocer la intención que el escritor deseaba plasmar en el texto (Sartre, 2003), poseía una perspectiva diferente de la de él. Ésta, entonces, no se restringe sólo a este desconocimiento, sino también a la dificultad que le representa al escritor darse cuenta de la información elidida.

A diferencia de la categoría de Edición, en la categoría de Expresión los errores están en el personaje, en la historia, en la secuencia y en el contexto. Al igual que en la edición, son fallas que pudieron ser fácilmente comprendidas por los escritores, cuando el lector —el otro— las señaló.

A continuación, se muestra un comentario en el que un lector refirió un error de secuencia en la

narración: El escritor había sentado al personaje en una banca y después, sin moverlo de ahí, ni concluir esa escena, lo situó en otro escenario, haciendo otras cosas:

“en el segundo párrafo realmente me confundo. Dice que José mira cómo se visten los que pasan y los imita, vistiéndose de tal y cual manera. El problema lógico es que el hombre está sentado en una banca. No entiendo cómo puede “optar” por vestir eso a partir de lo que ve que visten los demás. ¿Ves el error en el tiempo?” (F14, L)

Estas inconsistencias son opacas para el escritor, porque, como se dijo para el caso de la edición, a él le resulta obvio lo que quiere decir o expresar, él conoce su diálogo interno (Wertsch, 1988). Esto, influye negativamente en el diálogo con el lector: ‘me confundo’, ‘No entiendo’.

En la cita a continuación, un escritor describe este fenómeno, señalando que se da cuenta de que omite pedazos en forma involuntaria ‘no escribo todo’, dice. Estas fallas le provocan malestar y ello le lleva a ‘ser cauteloso (...) y darle orden (a los textos)’. Sin embargo, sabe que aún así puede haber errores, pero eso no le ‘quita el sueño’, se asume en un proceso de aprendizaje.

“...por otro lado es porque si yo tengo un desma-dre en la cabeza.. tengo que ser cauteloso en la forma de escribirlo y darle orden... a veces yo entiendo la idea, pero no escribo todo, omito pedazos y se vuelve no legible, pero tiene problemas de verosimilitud, pero pues tampoco me hace sentir mal... por el momento sí, porque no quiero entregar un texto con ideas sueltas (claro que cada vez que pasa es involuntario) pero no me quita el sueño, ni nada que me digan que hay errores” (E1,E)

A diferencia de la elisión en aspectos de edición, en los aspectos de expresión los resultados afectan directamente la experiencia de lectura, el escritor señala, por ejemplo, que se ve afectada la verosimilitud.

Sin embargo, tanto en edición como en expresión el mecanismo parece ser el mismo, la idea en el diálogo interno es clara y eso lleva, en mayor o menor medida, a no darse cuenta de que falta información en el texto escrito, para que un lector pueda entender claramente.

3.2.3 Diferencia entre edición y expresión

A pesar de que ni los lectores, ni los escritores mencionan específicamente las categorías de edición

o de expresión en los comentarios que realizan, no hay una mezcla de ambas en los enunciados que las componen. En otras palabras, hay un conocimiento tácito que lleva a distinguir ambas categorías como pertenecientes a realidades distintas en el texto.

Sin embargo, hay oraciones en los comentarios en las que se hace referencia a la edición y a la expresión, por lo cual es importante analizarlas para ver la manera en que se relacionan estas categorías y si hay o no traslapes entre ellas. Se seleccionaron dos, a continuación se transcribe la primera:

“a la maldita hormiga que amablemente pasaba a comerse las pesadillas desfilando por tu pared [Muy bien, pero queda ambiguo si es la hormiga o si son las pesadillas las que desfilan por la pared]” (F1,L).

Se puede ver que el comentario del lector —entre corchetes— es una oración compuesta, son dos oraciones simples unidas por la conjunción adversativa ‘pero’. La primera oración ‘Muy bien’ se refiere a la expresión, al lector le agradó la idea expuesta, aunque no le explica al escritor por qué, no da detalles.

En la otra oración, el lector habla de un problema de edición, hay ambigüedad en quién es el sujeto. Aunque se sobreentiende que es la hormiga,

no tiene sentido en este caso la ambigüedad, no le aporta nada al texto.

En conclusión, las dos oraciones tratan sobre aspectos diferentes, no están unidas sino en un sentido muy amplio por la conjunción: La primera oración se refiere a un acierto en la frase y la segunda a un desacierto en esa misma frase, lo que justifica el uso de la conjunción ‘pero’ que es adversativa, aunque la valoración se dé en la expresión y el desacierto en la edición.

Un aspecto que vale la pena señalar es que el texto del que se obtuvo la cita, fue corregido posteriormente por el escritor para el primer seminario. Por la corrección realizada se confirma que el comentario del lector no fue suficiente para que el problema de edición se solucionara, la frase continuó con errores gramaticales y se agregó la cacofonía ‘tu-tus’: ‘la maldita hormiga que pasaba desfilando por tu pared a comerse tus pesadillas’ (S, E1).

Otra oración en la que aparecen juntas la categoría de edición y la de expresión es la siguiente:

“El tema me parece bastante original, pero no pude evitar notar algunos errores de ortografía y puntuación” (F5, L)

Al igual que en el caso anterior, en la primera parte de la oración se manifiesta la aprobación del

lector; se hace una referencia explícita a la originalidad como un logro. Al igual que en el caso anterior, esta aprobación se une, con la conjunción adversativa ‘pero’ a un señalamiento de edición ‘no pude evitar notar algunos errores de ortografía y puntuación’.

La construcción de este enunciado es interesante, porque reafirma que los problemas gramaticales dificultan una lectura agradable; la frase ‘no pude evitar’ hace referencia a un aspecto visceral, el lector se molesta y, en lugar de sentirse atraído, llevado hacia la narración, se distrae —etimológicamente *dis* significa: a otra parte y *trae* significa llevar—, en este caso, por los aspectos de edición.

Por lo tanto, como se había dicho en el apartado 3.1, la edición afecta la experiencia de lectura. Se enfatiza además, la diferencia entre la edición y la expresión como elementos de la narración que no se traslapan. Esta diferencia ayuda a analizar y comprender mejor los comentarios y por lo tanto el diálogo entre el escritor y el lector.

Síntesis sobre los aspectos de expresión

En la experiencia de lectura, que se plasmó en los comentarios de la CVP, resalta la importancia de que el escritor consiga expresarse para que pueda darse el diálogo escritor-lector a través del texto.

Cuando lo logra, cuando aporta su versión personal y original, la experiencia de lectura puede ser significativa.

Para ello no se requiere un texto de gran complejidad, pues lo original tiene sus raíces en lo cotidiano, pueden ser incluso ‘pequeñeces’, pero que a través de la mirada del escritor reconstruyen y le dan sentido a la realidad del lector. Es a través de la expresión, de su desarrollo, que se puede lograr un estilo literario como se define en la introducción de este trabajo. Por otra parte, es a través de los lectores especializados —de la experiencia de lectura—, que puede saberse si en un texto se consigue la expresión.

Cuando el escritor no la consigue, cuando en lugar de ella hay lugares comunes —que son frases en las que se expresa otro, no el escritor; que son frases sin vida, cuando la expresión es lo contrario, como ya se explicó—, la experiencia de lectura se devalúa.

En la CVP, en la que los escritores aún se encuentran en desarrollo, se dieron muchas de estas fallas en la expresión, de tal manera que parte del análisis se enfocó a ellas, principalmente a los lugares comunes. Sin embargo, a pesar de que se dieron fallas, que como las de edición van en contra de una experiencia de lectura significativa, pudo observarse que en los comentarios hubo referencias a aspec-

tos o fragmentos en los que los escritores lograban la expresión, de donde puede inferirse que hubo un esfuerzo en los lectores para ayudar a los escritores en su desarrollo.

En la CVP se observó que la *edición y la expresión* son de distinta naturaleza. En los comentarios se tratan como dos aspectos diferentes que están en el texto, pero que no se mezclan. A pesar de esto, tanto en *edición como en expresión* el mecanismo por el cual se dan errores, en el que el escritor es incapaz de verlos, parece ser el mismo: La idea que desea expresar es clara en el diálogo interno del escritor, lo que lleva en mayor o menor medida, a que él no se dé cuenta que falta información en el texto.

En los siguientes dos apartados, se analizan los datos provenientes de las entrevistas. Los enunciados de las entrevistas se categorizaron descriptivamente en: la experiencia de los escritores en la CVP o la evaluación de los comentarios por parte de los escritores.

3.3 Evaluación de los comentarios por los escritores

En este apartado se analiza la categoría de evaluación de los comentarios. Estos pueden ser parte del diálogo escritor-lector cuando resultan significativos para el escritor, cuando le ayudan en la búsqueda de su estilo.

Para que su comentario sea adecuado, el lector debe ser sensible al deseo de expresión del escritor, entender qué es lo que quiere, para poder ayudarlo. El lector puede tener gustos diferentes o puede tener una idea que considera mejor para el texto, pero debe respetar las decisiones del escritor, pues éste busca un estilo propio y no el de otro, aunque sea un lector con mayor experiencia.

En una entrevista, el escritor señala las intrusiones de algunos lectores ‘se meten en (...) lo que ellos hubieran escrito’ y esto no le sirve para su expresión, es ‘mi historia’, dice él, y por eso ‘no les hago caso’.

“...se meten en rollos de lo que ellos hubieran escrito, o cómo les hubiera gustado a ellos que terminara la historia, entonces no les hago caso porque es mi historia...” (EI, E)

A pesar de lo anterior, el escritor expresa la necesidad que tiene del lector. Lo narrado no se concreta sino en el acto de la lectura (Prado, 1992) y el escritor no puede adoptar la perspectiva del lector (Sartre, 2003). En la siguiente cita, un escritor hace mención de un comentario que le va ‘a servir’, y algo no puede servir si no es útil, si no se necesita.

Este mismo escritor distingue lectores cuyos comentarios no le ayudan porque son juicios de valor sin argumentos, que lo llevan a preguntarse ‘¿Por

qué estuvo padre? o ¿Por qué te gustó?’. El no saber las respuestas, le impide compartir el contexto y por lo tanto establecer el diálogo.

Por otro lado, hay lectores cuyos comentarios le parecen significativos y por eso dice ‘me iba más’, señalando su preferencia por ellos. Esta clasificación que el escritor hace de los lectores no es rígida, hay algunos que ‘de repente’ dan también ‘un comentario más profundo del texto’.

“Sí, había comentarios que francamente no me servían, y yo ya sabía cuáles eran las personas que me iban a poner ese tipo de comentarios, comentarios como no pues estuvo muy padre tu texto, felicidades, y todo, pero ¿Por qué estuvo padre? o ¿Por qué te gustó? Como muy banales, y ya me iba más bien, pues yo sabía que L2, que L1, que E3, de repente L5, eh, ¿quién más? E2, o sea hay personas que sí, como que sí, se esfuerzan en darte un comentario pues más profundo del texto, y ya me iba más, como que ya sabía yo, yo, ya después, ya conocía a los lectores y ya sabía quién me iba a poner un comentario que me iba a servir y quién no” (EF, E)

Otro escritor enfatiza que los comentarios tajantes, específicamente aquellos sobre lo negativo, no son útiles. Dice —primero en forma matizada—,

que ‘no ayuda tanto’, aunque después remarca que le hacen comentarios como: ‘está malo y ya’, a los que les tiene que creer sólo porque vienen del lector y no porque haya argumentos que lo ayuden a comprender por qué está mal.

“hubo comentarios por parte de algunos lectores que no, realmente no les ... que, por ejemplo, que tu cuento está muy malo por esto y por esto, pero realmente nada más eso, eran dos renglones (...) no ayuda tanto, dicen, es que está malo y ya” (EF, E)

El ‘por esto y por esto’ que dice el escritor, podría interpretarse como una argumentación, pero más bien hace referencia a la enumeración de aspectos negativos, como en el siguiente comentario, en el que se hacen señalamientos, pero no se explican.

“cae en estereotipos, acartonamientos literarios y un exceso de pronombres posesivos Tú” (F1, L)

Este escritor dice en la entrevista intermedia que selecciona los comentarios por la claridad. Falta de explicación y falta de claridad, que a final de cuentas tienen el mismo efecto: impiden que el escritor sepa el por qué del comentario y lo llevan a decir ‘los ignoro’, aunque después de leerlos.

En esta cita, señala que los comentarios que con-

sidera son los relacionados con la redacción —un aspecto de la edición—. Estos son más evidentes, porque hay reglas establecidas, a diferencia de los de expresión. Sin embargo, en la entrevista final menciona que el aspecto en el que siente una mayor mejoría es en crear personajes más verosímiles, lo que es una cuestión de expresión.

- “a veces no me quedan claros los comentarios y los ignoro
- pero la mayoría de las veces sí los tomo en cuenta, principalmente aquellos que sugieren correcciones relacionadas con la redacción
- a veces los comentarios de L4 (¿sí se llama así?) no me quedan muy claros
- (...) pero sí los leo todos” (EI, E)

Otro escritor menciona la manera en que discrimina los comentarios es contrastándolos con su texto: si se da cuenta de que en su escrito está lo que se señala en el comentario, entonces ‘ahí hago la diferencia (entre un comentario útil y uno que no lo es)’. Lo anterior es importante, porque señala que el comentario por sí sólo no es suficiente, se requiere que el escritor lo considere de la misma manera —cabe resaltar que, sin el comentario, el escritor probablemente no habría visto los errores—.

Por otro lado, el escritor considera también, que los comentarios positivos muy generales como: ‘está entretenida (la historia)’ no sirven para mejorar el texto.

Al igual que otros escritores, señala una preferencia por los comentarios que ayudan a mejorar la forma —otros han dicho la redacción, los aspectos técnicos...— y muestra cierta reticencia hacia los aspectos de expresión, pues: *¿cómo se le puede ayudar a las ideas? ¿cómo pueden acceder los comentarios a ese lugar que al escritor le parece tan íntimo, ese lugar donde se teje la expresión?*

- **“oye y de los comentarios ¿cómo le haces para diferenciar entre las opiniones útiles y las que no lo son?**
- conozco mi texto y luego leo las críticas, me doy cuenta que sí hubo errores en algunas cosas... ahí hago la diferencia
- que me digan ‘está entretenida’... pues no siento que me sirva mucho, a decir verdad...
- opiniones variadas claro... pero me quedo con las que tratan de mejorar la estructura de mis textos...” (E, EI).

Otro escritor coincide también, en cuanto a la selección de comentarios, en que no acepta los comentarios en forma pasiva. Hay una decisión en el

escritor de cuáles aceptar y cuáles no. Este escritor dice, refiriéndose a los comentarios u opinión del lector que, si ‘después de analizarla concuerdo con ella, sé que es buena’, lo cual sitúa al escritor como sujeto-actor (Cánovas, 2010).

A pesar de que el lector puede saber más, el escritor no quiere desarrollarse en forma acrítica, no importa que los comentarios sean positivos o negativos; lo importante es que expliquen por qué, para que el escritor pueda analizar y tomar una decisión sobre ellos.

Cabe destacar que, en esta cita, el escritor hace consciente la importancia de que varios lectores den su comentario, dice, al respecto de sus opiniones ‘es más... creo que todas son buenas’, pues nunca nadie tiene toda la razón, sino que se complementan: ‘todos tienen algo de razón’.

Es importante matizar diciendo que no se trata de que todos los comentarios sean buenos porque sí y que el escritor les va a hacer caso a todos, sino que lo son sólo en cuanto a que aportan algo de razón, teniendo siempre en cuenta que no pueden tener toda la razón. Quien lleva a cabo estas dos operaciones: evaluar si un comentario aporta algo de razón y sintetizar esa razón que hay en diversos comentarios, es el escritor.

- “y ¿cómo le haces para distinguir de las opiniones buenas y las que no lo son?”

- **las útiles**

- pues por lo general, sea una opinión negativa o positiva, si después de analizarla concuerdo con ella, sé que es buena
- es más... creo que todas son buenas
- porque cada quien ve el texto de una manera diferente
- entonces no me puedo reducir a sólo hacer caso a las opiniones positivas e ignorar a las negativas
- porque todos tienen algo de razón
- y a la vez nunca tiene toda la razón
- por eso es bueno que sean varios lectores” (EI, E)

En la respuesta que se transcribe a continuación, se reafirma que, los comentarios que son juicios, no son un apoyo para su desarrollo como escritores, lo que se requiere es una mayor explicación que permita comprender el sentido del comentario, pero sobre todo cómo se puede mejorar la expresión, es decir ‘qué puedo hacer, para hacer mejor la historia’.

El escritor señala además, que el sentido de los comentarios positivos está en reconfortar, en dar ánimos, en mostrar que no todo lo hecho está mal, pero eso no ayuda a mejorar el texto en forma directa.

- “¿qué opiniones te sirven más, las positivas o las negativas?”

- las negativas
- es que no creo que se trate de tachar un texto, o de juzgar la idea, y eso me gusta .. que me digan qué puedo hacer para hacer mejor la historia, aunque claro que es reconfortante que de repente te digan.. ‘ay, mira, hiciste esto bien’ ” (E, EI)

En la siguiente cita, un escritor profundiza en la necesidad de comentarios más detallados y específicos. Hace referencia a que le gustaba que pusieran comentarios directamente en el archivo de Word donde estaba su texto, una práctica que era más usual al principio de la CVP y que se dejó de utilizar porque a veces los archivos no se podían descargar o no eran compatibles las versiones.

El escritor dice que algunos comentarios no eran útiles para aprender, para cambiar, porque eran nada más ‘en lo muy general’, lo más reducido posible ‘casi que si les gustó o no’ sin explicación.

“ser más específico en qué es lo que te falla, como al principio, ahí sí mandaban –bueno, como al principio, ahí, pero bueno– mandaban el...otra vez el documento, pero con las correcciones, eso era más completo (...) *(en algunos de los últimos)* nada más te decían muy general, pero no se profundizaba más en la obra, en, sólo muy o sea más que nada más... bueno, yo lo sentía así, como que ya nada más en lo muy general, que era casi que

si les gustó o no, algunos comentarios no todos”
(EF, E)

En la siguiente cita, se hace referencia también a la utilidad de los comentarios que se realizan sobre el texto, porque ayuda a que lo que señala el lector sea más claro y directo. El escritor dice, en este enunciado, que ese tipo de señalamientos es sobre ideas que ‘provocan confusión o tienen problemas’, aunque también se hacían de aspectos bien logrados.

“...sobre todo porque los comentarios que hacen directamente en el texto ayudan a identificar claramente las ideas que al parecer provocan confusión o tienen problemas...”(EI, E).

Los comentarios que resultan más apreciados por los escritores son aquellos en los que se detalla el por qué, en contraposición a los que sólo expresan un juicio, sin embargo, entre los primeros hay distintos tipos. Por ejemplo, entre aquellos que se refieren a aspectos negativos, se encuentran los que, además de explicar el por qué el texto está mal, señalan también qué se podría hacer.

En la siguiente cita, el escritor menciona en la entrevista final que no recuerda ningún comentario en específico, pero sí recuerda que aquellos que le hacían ‘referencia a otra obra’ o a un estilo parti-

cular: ‘se parece a esto’, posibilitaban que se diera cuenta de la falta de originalidad y, entonces, sabía ‘lo que no debe hacer’.

“que decían, por ejemplo, tu estilo es así, se parece a este estilo, o que hacía referencia a otra obra, esos sí me ayudaban, porque más o menos sabía... eso te ayuda a mejorar el estilo, o sea te ayuda a mejorar un poco tu estilo, porque ya más o menos sabes cómo ir, este, escribiendo, porque es que si... te dicen que se parece a esto, tratas de cambiar eso, esa parte, porque o sea, si no les gusta, por ejemplo, si no les gusta una parte de lo que escribiste o sea ese estilo pues ...que porque se parece a esto o por cualquier otra cosa más o menos uno ya sabe que es lo que no debe hacer ..Y eso sí me ayudó, muchas cosas que me decían que no hiciera no las hice y sí mejoré, por ejemplo, principalmente en lo referente al estilo, lo cierto es... pero realmente no recuerdo un comentario” (EF, E).

Al atender los comentarios, este escritor se daba cuenta de que iba mejorando su capacidad de expresión ‘lo referente al estilo’, porque empezaba a recibir comentarios positivos sobre su trabajo; aunque éste no era el único parámetro para evaluar su trabajo, él mismo hace referencia a una ocasión en

la que un texto suyo, a pesar de que le gustó a los lectores a él no le gustó y por eso ya no lo retomó:

“...no, en ese caso, si a mí no me gustó, aunque me digan que está bueno yo no lo vuelvo a usar” (EF, E).

En la respuesta anterior, se alcanza a vislumbrar una voluntad del escritor por buscar su propio estilo, no importa que un texto le haya gustado a otros, si no coincide con la percepción del escritor o con lo que se desea expresar, entonces se descarta.

En otros enunciados aparece también la voluntad de estilo como un factor para la discriminación de comentarios. En el que se transcribe a continuación, el escritor dice ‘conozco más o menos la intención de mis obras’ y entonces le hace caso a aquellos comentarios que tienen que ver con lo que él busca, sean sobre aspectos positivos o negativos –*la cita dice ‘sean malos o buenos’, pero se corroboró, después de la entrevista, que se refería a comentarios sobre aspectos positivos o negativos del texto*–. De esta forma, cuando hay lectores que se contradicen en sus comentarios sobre el texto, el escritor toma aquellos comentarios que le ayudan a su intención expresiva.

“–Y cuando se contradecían ¿Qué?

—No pues ya no sabía qué hacer, entonces me quedaba con lo que me servía

—**¿Cómo sabes qué es lo que te sirve?**

—Jeje porque es lo que...

—**O sea, parece una pregunta muy abierta, pero lo quisiera saber también**

—A mí me sirve porque creo que es lo que...o sea como conozco más o menos la intención de mis obras y todo como que más o menos los comentarios que más o menos yo creo que más, si se encaminan más en el desarrollo de mi obra son los que como que les hago más caso, sean malos o buenos ¿no? Pero es que hay veces que simplemente decían que era malo y ya, eso no me sirve” (EF, E)

Otro aspecto que evalúan los escritores en los comentarios es si pertenecen a un lector o a un par. En general prefieren los de los lectores, porque los de los pares, sobre todo al principio de la CVP tendían a ser poco específicos. En la cita puede verse como para los escritores la diferencia es evidente:

—**“¿si distingues entre las opiniones de tus compañeros y las de los lectores?**

— SIIIIIII” (EI, E)

A pesar de esto, se dio un cambio significativo en algunos de los comentarios que realizaban los

pares. En la cita siguiente se confirma esto, pues el escritor señala la forma en que los comentarios de los pares pasaron de ser excesivamente generales ‘está chido, me gustó’ a ser más detallados, a referirse a varios aspectos. El escritor señala que los pares llegan ‘incluso meterse en cuestiones de ortografía’, un terreno que normalmente es privativo de aquellos que saben más, que tienen más experiencia.

—“pero me he fijado en que

— como que a partir de la tercera entrega, los comentarios de los participantes como que han mejorado, como que ya salen del ‘está chido, me gustó’... a cuestiones como

— me llamó la atención esto y esto

— e incluso meterse en cuestiones de ortografía...”
(EI, E).

El aumento en la calidad es importante desde el punto de vista del diálogo y de cohesión de la CVP, pues los comentarios superficiales no permiten la negociación de sentido.

Este aumento de calidad no es atribuible a los lectores, porque ellos se enfocaron a los textos y no a mejorar la capacidad de hacer comentarios. Por ello, el cambio puede interpretarse como un mayor interés en la CVP, quizá por presión de grupo —si los otros están haciendo mejores comentarios, yo tam-

bién los haré—, o por reciprocidad —si los otros me hacen comentarios más completos yo también tengo que hacerlos—.

Otro escritor, frente al aumento de calidad en las opiniones de los pares, se enfrenta a la pregunta ¿a quién hacerle caso, al escritor con trayectoria o al compañero que apenas empieza? Sobre todo cuando hay comentarios que se contradicen ¿es válido el juicio que se restringe a la jerarquía?

Se decide por el valor del comentario en sí, el comentario del compañero ‘puede ser tan rico (...) como el de L2’. Complementando esto con las características que tienen los comentarios adecuados, se puede inferir que la riqueza del comentario para él, radica en el esfuerzo por entablar un diálogo sobre el texto, explicando los por qué de los comentarios. Este esfuerzo le da valor tanto al comentario del lector especializado como al del par.

“pues sí, pues todos pensaban diferente, entonces, y ahí era cuando te confundes como de decir, no pues que es que ¿A quién le hago caso?, y ¿A quién no? Porque puede que L2, pues sea un escritor ya, este pues, que a eso se dedique, que tenga una formación, que sepa pues, más que un chavo como éste E2, que pues acaba de salir de la prepa y así, pero luego me puse a pensar y dije no es cierto, porque puede ser tan rico su comentario como el de L2, aunque sepan diferentes cosas, y ya era

como, pues que tomaba lo que me servía” (EF, E).

A continuación se expone una síntesis de lo más relevante de la categoría de evaluación de los comentarios.

Síntesis de la evaluación de los comentarios.

Un aspecto fundamental para el diálogo entre escritores y lectores, consiste en la evaluación que los primeros realizan de los comentarios, ya que a partir de ella se puede saber cuáles son significativos. En este apartado se resumen, por una parte, las características de los comentarios que ayudan a que se dé el diálogo, y por otra parte, aquellas que lo impiden.

Dentro de las primeras, se señala que los escritores de la CVP valoran como buenos aquellos comentarios en los que el lector es sensible al deseo de expresión del escritor y realiza el esfuerzo por ayudarlo a conseguirlo —este esfuerzo puede darle valor al comentario, aunque provenga de un par—.

Una característica en la que hacen mucho énfasis es que los comentarios estén argumentados, que expongan las razones en las que se basan para sustentar las afirmaciones que realizan.

También valoran que los comentarios sean cla-

ros, de tal manera que puedan construir un contexto compartido. Asimismo valoran que los comentarios sean específicos, que incluso hagan referencia a la parte del texto de la que hablan.

En cuanto a las características de los comentarios que van en contra del diálogo, están el que se hagan juicios de valor sin dar explicaciones, el que los lectores quieran imponer su estilo o lo que ellos harían y el que los comentarios sean muy generales, independientemente si se refieren a logros o fallas en el texto.

Es importante señalar que algunos de los escritores enfatizan que no son pasivos ante los comentarios, son sujetos-actores que los evalúan, los contrastan contra lo que escribieron y contra lo que deseaban expresar —su intención— y si les parecen adecuados los aceptan. El que algunos escritores sean sujetos-actores, queda ejemplificado en que sin importar que los comentarios resalten aspectos positivos del texto, si no son específicos o si no concuerdan con lo que el escritor buscaba, no son tomados en cuenta. Lo anterior es muy importante porque acorde con lo descrito en el primer capítulo, no puede darse un diálogo si no hay sujetos-actores.

En general, los escritores reconocen la necesidad del lector, consideran que los comentarios son útiles y que les permiten hacer mejoras en sus textos y desarrollarse. Algunos dicen leer todos los comen-

tarios sin descartarlos de antemano, resaltando así una actitud que favorece el diálogo. Como puede verse en la figura 1 anexa, de todos los comentarios los escritores aprenden a sintetizar los distintos aportes, para reevaluar su texto a partir de la mirada de los autores.

En conclusión puede decirse que cuando los comentarios tienen las características señaladas como valiosas y cuando el escritor como sujeto-actor toma la decisión de aceptarlos, se da un diálogo entre el lector y el escritor que influye en la expresión del segundo.

3.4 Experiencia de los escritores al ser leídos en la CVP

En las entrevistas, los escritores, además de referirse a los comentarios en relación con su desarrollo y con la mejora de sus textos, hablan de su experiencia en la CVP, de cómo confrontan, disfrutan y sufren la crítica. También mencionan cómo esto les permite reflexionar sobre su deseo de expresión y de su definición como escritores.

La descripción de la experiencia en la CVP es relevante, porque a pesar de que los escritores dijeron, antes de ingresar, que valoraban las aportaciones de los lectores, es en esta descripción dónde puede observarse cómo vivieron los escritores el estar en la CVP, cómo sienten que se fueron desarrollando y qué papel jugaron en esto las aportaciones de los lectores.

La descripción de la experiencia permite saber indirectamente si hay o no diálogo, si los escritores se sienten involucrados en un proceso que les resulta relevante y del que obtienen provecho o no.

En general, los escritores hacen referencia a la experiencia de ser leídos como algo que provoca una sensación agradable, como se lee en la siguiente cita:

—¿Cómo te sientes cuando te opinan?

— Bien. Importante, jaja, en el sentido de que alguien se tomó la molestia de leer algo mío (EI,E)

El deseo de ser leído y conocer la experiencia de lectura de los otros, lo ‘qué les deja’, mantiene a los escritores ‘a la expectativa’ en búsqueda de una respuesta que puede ser parte de un diálogo. En la siguiente cita, el escritor enfatiza ‘nada más espero a ver qué me dicen’

“Solo me es interesante saber qué piensan del texto, qué les deja pues (...) cuando ya lo subí pues nada más espero a ver qué me dicen. A la expectativa” (EI, E).

Otro escritor habla también de la alegría de leído y comentado ‘qué chido’ dice, sobre todo cuando, como en el caso de la cita que aparece a continuación, la forma de escribir va generando interés por leer y por comentar, o, en otras palabras, cuando se va desarrollando el escritor y produce textos con mayor capacidad de expresión.

En general, esto no fue así al inicio de la CVP, pues los comentarios de los lectores eran principalmente negativos y más enfocados a la falta de claridad —que no permite conversar sobre la idea o el tema del texto—. Sin embargo, después de un tiempo, como se ve en la cita, la relación se vuelve significativa, porque los comentarios se enfocan más a la expresión y los lectores muestran mayor interés por los textos.

“metía mi texto, y a los dos días ya tenía ocho comentarios, y yo, ah, pues qué chido, significa que todos leyeron, que la gran mayoría leyó mi texto y lo comentó” (EF, E)

Varios escritores comentan sobre las emociones

asociadas a ser leídas en la CVP. De ese momento que va desde que suben el texto al foro, cuando queda expuesto a los lectores, hasta que se reciben los comentarios. Estas emociones se relacionan con el deseo de saber lo que el otro piensa y siente, característico del diálogo, como se expuso en el primer capítulo.

En la siguiente cita, el escritor habla de una fuerte ansiedad ‘zozobra’ que se va diluyendo desde el primer comentario, porque a partir de él ya sabe la impresión general que causó y sabe si logró expresarse, si su ‘texto está logrando lo que quería’.

–“tenía zozobra sobre qué impresión habré causado
–eso que mientras escribía no pensaba en ello pero una vez enviado el texto, es lo que me preocupa
–pero como te decía, a partir del primer comentario, como que ya sé qué impresión general he causado y qué de mi texto está logrando lo que quería” (EI, E)

Es importante resaltar en la cita anterior, la relación con la categoría del apartado anterior de evaluación de los comentarios. El escritor deja ver en la frase ‘a partir del primer comentario, como que ya sé (...)’, que los comentarios no son arbitrarios. Si lo fueran, tendría que esperar a conocerlos todos para tener una impresión general y no, esto ya lo va sabiendo a partir del primer comentario.

En la siguiente cita, un escritor añade un matiz: si ha tenido tiempo suficiente para trabajar en el texto, espera los comentarios, los siente más útiles; si no, los lectores pueden señalarle cosas que el escritor habría arreglado si hubiera tenido tiempo. Sin tiempo para revisar, el texto no refleja la capacidad del escritor y será evaluado por algo de menor calidad a la que él podría dar. Por el contrario, cuando tiene tiempo suficiente para trabajar en su texto, expresa emoción porque se lo comenten.

–“cuando lo hago a tiempo
–me siento bien
–es decir,
–emocionado
–porque es entonces cuando ansío que me lo comenten” (EI, E)

Los escritores también señalan, en forma reiterada, la importancia de que ‘gente que sepa’ lea y opine de los textos. El escritor de la siguiente cita, enfatiza la importancia de ello al decir que la mejor forma de desarrollo es a través del lector, de donde se puede inferir que el diálogo le ha resultado útil.

“es muy bueno que haya gente que critique tus textos, o sea, que escribas para alguien, pero que sabe qué está mal y qué está bien, eso es muy bue-

no, porque sí, es que yo creo que es la única forma (...) es lo mejor que uno puede hacer para desarrollar sus aptitudes, umm, dándoselas a otros a leer, a gente que sepa” (EF, E).

Como se señaló en los apartados de Expresión y de Evaluación de los comentarios, lo más relevante en el lector no es que sepa, sino que eso que sabe, sea capaz de explicarlo al escritor, en forma sensible, clara y argumentada, para que se pueda dar el diálogo.

Sin embargo, no siempre se considera la experiencia de ser leído como algo agradable. En la CVP un escritor expuso que se sentía presionado por tener que presentar su texto a los lectores, se preguntó si no sería mejor escribir sin preocuparse por el lector. Este comentario dio pie a numerosas respuestas por parte de los lectores, en las que se sintetiza la función que, desde su perspectiva, deben realizar.

Un lector, en referencia a la afirmación de que los escritores que le quieren dar gusto a los demás, son superficiales, dice que la presión que se siente al saber que un lector va revisar a fondo el texto es buena, porque lleva al escritor a expresarse mejor. Claro que, dar gusto a los otros sólo porque sí es algo superficial, pero el lector lleva el comentario a otra parte: no son los otros lectores los que presionan al escritor, es él mismo, como el que juega

ajedrez contra sí, de tal forma que no puede engañarse, no puede hacer una treta que el otro no va a descubrir, sino que tiene que esforzarse para poder conseguir ‘la claridad, la originalidad y la profundidad’ que busca.

“Si te sientes presionado por hacer cada vez las cosas mejor, ¡enhorabuena! De eso se trata, justamente. Y no, no es el camino hacia la «superficialidad»; todo lo contrario, creo que la competencia que sostenemos contra nosotros mismos a donde puede llevarnos mejor es a la consecución de la claridad, la originalidad y la profundidad en lo que escribimos” (F14, L).

Otro lector añade que si se escribe sólo para sí, ‘qué caso tiene mostrarle nada a nadie’. La inquietud del escritor nace de su deseo de ser leído, de compartir su expresión.

Esta expresión la construye con lo que le es significativo ‘nuestros gustos, nuestras preocupaciones: lo que más nos importa’. El escritor no puede partir de lo que le es significativo al lector, porque eso lo desconoce. Si buscara agradar al lector no podría lograr su estilo propio.

En el comentario el lector busca animar al escritor, haciéndole ver que si realmente le importa su expresión, debe considerar al lector, que éste

conozca y se interese en el deseo de expresión del escritor a través del texto, ya que: ‘eso que ponemos por escrito nos importa tanto, vale la pena tener en cuenta al lector, y proponerse que le importe en la misma medida’. En conclusión, si realmente hay una voluntad de expresarse, como se mencionaba en el primer capítulo, ésta puede impulsar el desarrollo del estilo, si es que ‘nos importa tanto’.

“En cuanto a tus inquietudes, yo únicamente añadiría a lo que ya anotaron los amigos aquí: si uno sólo escribe para darse gusto a sí mismo, qué caso tiene mostrarle nada a nadie. Es vital, desde luego, que en lo que escribimos vayan nuestros gustos, nuestras preocupaciones: lo que más nos importa, en suma. Pero justamente porque eso que ponemos por escrito nos importa tanto, vale la pena tener en cuenta al lector, y proponerse que le importe en la misma medida” (F14, L).

Otro lector, en una formulación más simple, señala la ausencia de dicotomía, si se escribe bien para sí, se hará bien para los demás, porque el escritor no puede desprenderse de ellos, ‘aprendemos en sociedad ¿o no?’. El sí mismo es social, al igual que su diálogo interno como señala Wertsch (1988). Sería imposible hacer una evaluación sin lo social que se ha interiorizado, también sería imposible integrarse

en el diálogo haciendo cosas que desagraden o que le resulten inútiles a los demás.

“creo que si haces un buen trabajo para ti, lo será para los demás. Aunque siempre aprendemos en sociedad ¿o no?, supongo que no creceríamos personalmente si no hacemos cosas que agraden a las personas, o bien, que sean útiles a quienes nos rodean” (F14, L).

Para que los lectores puedan dialogar con los escritores, requieren que ellos los consideren significativos. Esta valoración la construyen los escritores evaluando el contenido de los comentarios —apartado anterior— y la experiencia de ser leídos.

Esta última fue señalada en la CVP como agradable y deseada. Los escritores mencionan la necesidad del diálogo con el lector para desarrollarse, lo que responde de manera general la pregunta de investigación. Sin embargo, los comentarios que mencionan que no se logró la expresión, pueden hacer que el escritor sienta al lector como una carga, como alguien que impide el logro del estilo propio, porque no comprendió lo que se quiso expresar.

Para que pueda darse el diálogo, el escritor debe darse cuenta de que no es suficiente con su autoevaluación. La única forma que tiene para saber si consiguió expresarse, es a través de la experiencia de

lectura del otro y, por lo tanto, ésta es ineludible, como argumenta Sartre (2003). Pero además de lo anterior, si el escritor realmente busca desarrollarse, deberá hacer un esfuerzo voluntario para lograr la expresión deseada, para lograr que el otro la experimente en su lectura.

3.4.1 Experiencia de lectura y punto de vista del escritor

A veces, los lectores parecen equivocados en sus apreciaciones, hay información evidente que contradice el comentario que externaron. Pero los textos narrativos son diferentes de los expositivos, la forma en que se cuenta puede ser muy relevante para la comprensión.

Si un texto es expositivo, puede hablarse de un error de lectura recurriendo a él. Pero, si varios lectores se confunden con una misma narración, se considera más probable una mala distribución de la historia, lo más relevante es la experiencia de lectura que se genera y no los datos.

El escritor a veces no lo considera así, y tiene que desarrollarse más para comprender que no basta con poner la información en el texto, ésta debe estar integrada a la narración, si no es así, los lectores pueden confundirse.

Comprender lo anterior, le ayuda al escritor a

insertarse mejor en el diálogo, porque respeta el comentario del lector, aunque lo sienta equivocado.

En la siguiente cita, la frase ‘debemos permitir que el lector entienda lo que quiera’ describe que el respeto por el lector no está aun interiorizado, lo señala como algo impuesto, algo de lo que todavía no está completamente convencido y así no puede ser útil para el desarrollo de la propia expresión.

–“pues bien, la verdad no han sido malos... en una entrega sí me sentí un poquito sacada de onda por que los comentarios tanto de lectores como de participantes hablaban de un texto con una relación diferente de personajes, muy diferente a lo que había puesto en mi texto.

–pero como debemos permitir que el lector entienda lo que quiera, pues no podía decirles: No es un perro y una persona!! son 2 perros, lean el penúltimo párrafo” (EI, E)

Algo que ayuda a desarrollar el respeto a los comentarios de los lectores, es que estos no son arbitrarios. Como mencionaba un escritor en una cita anterior ‘a partir del primer comentario, como que ya sé qué impresión general he causado’, Esto no lo podría decir si los comentarios de los lectores fueran completamente diversos y arbitrarios. Por el contrario, hay consistencia en ellos y esto le permite al es-

critor tener confianza en lo que le señalan y hacer una mejor evaluación de sus textos.

Este argumento se ve reforzado porque los lectores, como ya se mencionó, son especialistas y no se conocían entre sí. Si todos pertenecieran a un mismo grupo, la concordancia no sería una sorpresa, sino lo esperado. En este sentido, el diseño de la CVP jugó un papel relevante para que la experiencia de los escritores en la CVP fuera más significativa.

En la siguiente cita, tomada de una entrevista final, un escritor sintetiza su proceso de desarrollo en la CVP, en referencia con los comentarios recibidos. Al principio estos eran negativos y lo hacen cuestionarse sobre si es capaz o no de escribir, dice que llegó a pensar que ‘ni siquiera (...) servía para escribir’. Este tipo de comentarios no lo hacían sentirse integrado a la CVP, aunque tiempo después reflexiona que ‘no es con mala intención’.

En el mismo comentario, dice que busca expresar su idea y que los lectores la entiendan —haciendo referencia a la voluntad de estilo—. Los comentarios recibidos y el esfuerzo que él realiza por mejorar su expresión —es decir, el diálogo— van dando resultado, de tal manera que de repente los comentarios pasan de ser en su mayoría negativos, a ser favorables.

No se puede interpretar esta mejora pensando que el escritor aprendió a agradar a los lectores, pues

como ya se mencionó, fueron diversos, y también porque hubo otros escritores que nunca recibieron críticas positivas generalizadas. En resumen, hay una crítica positiva relacionada con una mejora en la expresión.

Es importante señalar que el escritor no permanece en la CVP porque haya sido motivado por los lectores, ni por los compañeros. Las críticas negativas, al ser argumentadas y al ser consistentes con las de los otros lectores, al parecer lo llevan a no abandonar la CVP, como lo hubiera hecho alguien que cree tener la razón, sino a esforzarse.

“Ah, eso fue hace poco, jeje, cuando empecé a recibir críticas buenas me di cuenta que sí podía, es que antes creía que no podía, dije no, no creo que pueda, antes decía no, no, yo creo que ni, o sea llegué a pensar que no tenía ni un cuento bien escrito, que en el concurso que había ganado en la escuela había sido puro churro, que ni siquiera yo servía para escribir, que quién sabe qué, hasta que me empezaron a dar críticas buenas, o sea yo le seguí ¿no? pero yo sí te digo, sí llegué a pensar que no, que ya no lo iba hacer bien nunca, hasta que lo empecé a hacer bien, hubo una ocasión en que sí lo hice bien, hice uno que a todos los críticos, a todos los lectores les gustó, dije ¡ah! entonces sí se puede, de hecho, casualmente, es

el que más me gustó, es de los que mejores críticas, más positivas han recibido, este, entonces ahí fue cuando me di cuenta que sí se puede, nada más es tenerle... pues echarle ganas, que muchas veces no va a salir, pero, o sea, que siempre que te digan algo negativo realmente (no es con mala intención), sino saber por qué te lo están diciendo” (EF, E)

Los escritores expresan desconcierto cuando el punto de vista que tienen sobre su escrito no concuerda con los comentarios recibidos. Esta situación puede dificultar o impedir el diálogo por la dificultad de construir un contexto compartido. La problemática disminuye cuando los escritores valoran la experiencia de lectura como un medio importante para su desarrollo; aunque el escritor no esté de acuerdo con el comentario, sabe que le aporta información para lograr su expresión.

3.4.2 La crítica negativa y los vínculos afectivos entre los participantes

Un aspecto que en algunos casos dificultó el diálogo entre lectores y escritores, es el apego que estos últimos tienen por sus textos. Se mencionó en el primer capítulo que para el escritor su texto expresa

exactamente lo que deseaba expresar, pero esto no es así para el lector.

Los escritores invierten tiempo y esfuerzo en la elaboración de su texto, han puesto sus capacidades intelectuales para lograr el objetivo de la expresión y por ello es comprensible que, ante una crítica negativa, se dé una fuerte sensación de malestar –fracaso, tristeza–.

Esto a veces lleva a que, cuando los lectores conocen al escritor, moderen sus críticas por ‘miedo a hacerte sentir mal’. No dicen lo que realmente piensan, cuál fue su experiencia de lectura: las ‘netas’.

Sin la experiencia de lectura, el diálogo no es posible. Cabe apuntar que la cercanía y el afecto no son el problema, éste se encuentra más bien en la actitud con la que se asume la comunicación con el otro. Los presupuestos culturales como el de que: resulta más ventajoso no entrar en conflicto, dificultan crear/negociar un espacio de honestidad intelectual.

Sin embargo, el hecho es que el diálogo se facilita si no hay lazos de cercanía entre los participantes de un grupo, al menos así lo evidencia la CVP que se sitúa en una situación histórico-cultural específica.

–“también buenos consejos de en qué detalles se fijan los lectores ajenos a los círculos cercanos, es

decir, como que netas que una persona cercana no siempre se anima a decirte, por miedo a hacerte sentir mal” (EI, E)

Un lector reafirma el hecho de que no conocer a nadie en la comunidad es útil, dice que le ayuda a avocarse a la tarea y señalar lo que piensa sin problemas, se pueden ‘decir las cosas como son’.

“Creo que es una ventaja para mí no conocer a nadie del taller, porque eso me permite solamente concentrarme en los cuentos. Supongo que cuando conocemos en persona a los escritores se crean lazos de afecto y luego es más difícil decir las cosas como son” (F4, L).

Un escritor habla también sobre cómo la virtualidad ayuda a una comunidad o taller virtual. En los talleres presenciales sí se da la crítica al principio, cuando nadie ha convivido con nadie, pero después la cercanía impide el diálogo, y el escritor pierde elementos para mejorar su expresión.

En esta investigación se había mencionado que, para efectos de la comunidad de práctica, no había una diferencia significativa entre lo virtual y lo presencial, en cuanto al desarrollo de la expresión y la experiencia de lectura. Pero, al parecer, sí hay diferencia en cuanto a expresar o no una crítica ne-

gativa. En esto la presencialidad sí tiene una gran importancia, porque aunque también se pueden establecer vínculos emocionales por la vía virtual, se dan más fácilmente en un grupo presencial: ‘el cafecito, la peda’. Esto es una característica positiva de la virtualidad. Aunque el escritor diga que es ‘una forma impersonal’, en cuanto al diálogo es mejor, porque en el comentario los lectores pueden poner lo que realmente piensan y no lo que se ven obligados a decir.

“nada más por internet se atreve a decirme cosas, que no me diría en persona, ¡ah! pues eso es perfecto para una comunidad literaria, luego lo pensé y dije, sí es cierto, porque cuando iba a la Casa de la Cultura, eh, al principio no conocías a nadie, y el profesor decía, destrózale el texto a fulanito, pero luego ya te hacías su amigo, ya te fuiste a tomar el cafecito con fulano, ya fuiste de peda con zutano, entonces al ratito así, ¡ay güey, está bien gacho! No, mira, pues yo nomas le cambio esto, tu échale ganas, y ya no tienes como el poder acá de que no conoces al güey, y le puedes decir, ahora sí que abiertamente... sí, aunque se oiga feo, pero somos muy... bueno, yo soy muy cobarde, si me animo mejor a decir las cosas tal y como son, de una forma impersonal” (EF, E)

Para que se dé el desarrollo de la expresión, hay una necesidad de señalar las faltas, si no la comunidad se transforma en un grupo de ‘elogios mutuos’. Estos pueden generar un ambiente agradable, pero ‘nadie sale escribiendo mejor’, dice un lector.

Es importante decir que el lector, conforme a lo que sucede en las comunidades de práctica (Wenger, 2001), define el objetivo de la CVP: es para que los ‘participantes escriban mejor’.

“Creo que las faltas en un texto deben señalarse puntualmente para que los participantes de esta comunidad puedan mejorar. Si decimos que no hay cosas perfectas y que lo ficticio excusa las carencias, entonces nadie podrá mejorar. He estado en talleres de elogios mutuos y aunque todos están contentos, nadie sale escribiendo mejor. Y me parece que el propósito de todo este proyecto es precisamente eso, que los participantes escriban mejor” (F4, L)

Una parte importante en el proceso de desarrollo de los escritores, es que pierdan el apego a sus textos. El esfuerzo que realizan para lograr la expresión es tan arduo y tan propio, que las críticas negativas al texto, el escritor las siente como dirigidas a él. Cuando el escritor logra remontar este sentimiento, puede resultarle significativa la experiencia de

lectura y puede evaluar su expresión, es decir que puede dialogar con el lector.

Pero la mejora de la expresión se ve comprometida cuando se generan lazos de amistad entre lectores y escritores, porque los primeros se sienten incapaces de criticar negativamente los textos de los segundos, para no lastimarlos. La CVP tuvo en este aspecto una ventaja, pues los participantes no se conocían entre sí y la distancia y la dinámica de trabajo no facilitaron que se dieran vínculos de amistad, lo que favoreció que se mantuviera la imparcialidad en los comentarios.

Síntesis de la experiencia de los escritores en la CVP

En las entrevistas los escritores relatan las diferentes experiencias que tuvieron en la CVP. Éstas se pueden agrupar en agradables y no agradables. En las primeras satisfacen su necesidad de saber qué fue lo que expresaron y se sienten escuchados por lectores que comentan en forma sensible, clara y argumentada. Los escritores consideran más significativas sus experiencias cuando tienen el tiempo suficiente para redactar y revisar sus textos, cuando ven que el lector se interesa auténticamente en sus escritos y cuando los comentarios recibidos no son arbitrarios.

Otras experiencias pueden agruparse como no agradables, en ellas los escritores pueden sentirse abrumados e inmovilizados por la crítica de los lectores. La experiencia que antes era agradable, se convierte en algo arduo. Este problema no puede resolverse dándoles gusto a los lectores porque eso iría en contra de la expresión buscada. Los escritores, en el desarrollo de su texto, sólo pueden guiarse con lo que les resulta significativo a ellos, no pueden hacerlo con lo que resulta significativo a los lectores, porque eso lo desconocen.

Aunque la experiencia desagradable de los escritores ante la crítica no está directamente relacionada con la expresión, se debe resolver esta situación para que los escritores continúen su desarrollo.

Es importante resaltar aquí, que las experiencias agradables son acordes al diálogo, mientras que en las desagradables hay algún factor —como la falta de vocabulario— que impide el diálogo.

Los comentarios negativos pueden generarle al escritor una sensación de ser rechazado, aunque vayan dirigidos al texto. Por otro lado, los elogios mutuos no fundamentados, pueden generar integración en el corto plazo, sin embargo, si los escritores buscan expresarse, es probable que se dé el abandono del taller o comunidad por la falta de desarrollo —hay que resaltar que en un grupo de elogios mutuos no se da el diálogo—.

En cambio, cuando los escritores sienten que los comentarios están argumentados y no son arbitrarios, es probable que se dé la integración de los participantes a largo plazo. Como se ve en los datos, los escritores aprecian la honestidad y la claridad que se logró en la virtualidad y consideran que esto es útil en su búsqueda de estilo.

En síntesis, en cuanto a la pregunta de investigación, puede decirse que la experiencia de los escritores ayuda a saber si se da el diálogo y qué factores lo impiden, posibilita conocer cómo consideran los escritores los aportes de los lectores y si los escritores ven un desarrollo en su capacidad de expresión a partir de estos aportes.

En el siguiente apartado se describe, a partir de lo señalado por los escritores en las entrevistas, cuál fue su proceso de expresión y cómo intervinieron en él los comentarios de los lectores.

3.5 Proceso de expresión

El proceso de expresión comprende las diferentes etapas que realiza el escritor desde que concibe la idea a narrar, hasta los ajustes que hace después de conocer la experiencia que provocó su texto en los lectores. Este proceso en los escritores de la CVP se recuperó a través de las entrevistas.

En este proceso, cuyo objetivo es lograr un diálogo con el lector a través del texto, se articulan aspectos de las categorías analizadas anteriormente —3.1 a 3.4—. Esto permite abonar a la pregunta de investigación, al señalar cómo el diálogo que se da a partir de los comentarios, influye en las diferentes etapas del proceso de expresión de los escritores.

El que se pudiera analizar este proceso y su relación con el diálogo fue posible, gracias a que las respuestas de los escritores surgen a partir de un análisis reflexivo. Aunque en otras prácticas los sujetos pueden no ser conscientes de lo que hacen y por qué lo hacen, en las entrevistas a los escritores de la CVP no se encontró este fenómeno, lo que resulta acorde con su participación como sujetos actores (Cánovas, 2010) .

Lo que lleva a los escritores a querer expresarse en forma narrativa, es un tema que les genera interés. Las preguntas relacionadas con ello no los tomaron desprevenidos, sino que, al parecer, es algo sobre lo que ya habían pensado, quizá en el proceso de comprender quiénes son —La identidad personal autoconsciente, de la que habla Balbi (2004), en el apartado 1.3.1.1.1—, de saber cómo, dónde y por qué comenzaron a identificarse como escritores, lo que resultó en un fortalecimiento de la identidad de participación (Wenger, 2001). La reflexión de los escritores sobre su práctica enriquece los datos y permite profundizar en su análisis.

La participación en la CVP funciona, en primera instancia, como un catalizador del proceso de expresión en general. Los escritores dicen producir más textos de los que normalmente hubieran hecho, por el compromiso de entregarlos con cierta periodicidad. Como ejemplo, se transcribe la siguiente respuesta, que da el escritor cuando le preguntan por el compromiso en la CVP. Sabe que es muy demandante, ‘está cañón’ dice él. Pero la obligación evita que se posponga el proceso de producción: ‘a güevo tienes que aplastarte’. Sin esa presión, hay poca o nula producción de textos y por ello el escritor afirma: ‘eso es lo que más hace falta’. Aunque, en contraparte, el tener un compromiso, hizo que algunos se sintieran con menor libertad creativa, como se vio en el apartado 3.4.2.

“- pues está cañón, pero está muy bien, la neta. Te digo el porqué: porque te obliga a escribir, a güevo tienes que aplastarte y sacar algo. Y de repente eso es lo que más hace falta. Así que bien” (EI, E),.

La CVP fue un espacio que permitió que varios escritores produjeran en forma regular y disfrutaran y, a veces, sufrieran la crítica. Esto ayudó a que reflexionaran sobre su deseo de expresión —esta última afirmación se basa en que, en general, las respuestas de

la entrevista intermedia y final, difieren significativamente de las que dieron como aspirantes de la CVP—.

En resumen, la CVP impulsó, por un lado, la producción de textos y, por otro, estimuló la reflexión sobre la práctica. Esto hizo que, en las respuestas que los escritores dieron sobre el proceso de expresión, se pudiera observar la confluencia de las categorías que fueron analizadas en los primeros apartados.

A continuación, se analiza la primera etapa de este proceso de expresión: cuando la idea surge y permite concretar el deseo de expresión.

3.5.1 *El surgimiento de la idea*

Dos aspectos confluyen para el inicio de un texto, el primero es el deseo de expresarse por medio de la escritura, que puede ser voluntad de lograr un estilo propio, si se ha dado la decisión consciente del escritor, como sujeto-actor (Cánovas, 2010), de realmente establecer un diálogo con el lector. El segundo aspecto es que se genere una idea inicial, a partir de la cual se vaya articulando el proceso de expresión, pues sin ella, como se vio en las entrevistas, los esfuerzos por escribir resultan infructuosos.

En la cita que aparece a continuación, el escritor señaló que, cuando había intentado escribir sin una idea, así ‘nomás, lo que salga’, terminó frustrado y con una sensación desagradable.

—“pero me ha pasado que me pongo a escribir así nomás lo que salga y realmente termino frustrado porque sé que no estoy escribiendo NADA más que palabras”(E1,E)

Cuando se quiere escribir sin idea, el resultado es ‘NADA más que palabras’. La experiencia de frustración del escritor se expresa plásticamente, algo que sólo es: palabras sin (o vacías de) expresión. Sin idea no puede darse la expresión, sin expresión no hay qué cuestione al lector y por lo tanto tampoco se da el diálogo a través del texto.

La falta de idea, además, abona a una experiencia negativa en la CVP —3.4—, pues aunque el tener un compromiso y dedicar tiempo a escribir, resulta en general en mayor productividad, no asegura que se den las ideas y sin ellas el compromiso de escribir resulta una molesta carga innecesaria.

En el apartado 1.3.4.2 se había señalado que la rememoración forzosa produce un resultado poco significativo (Campbell, 2006). El mismo autor señala que, por el contrario, la rememoración no forzada, lleva a una experiencia más viva e interesante. Coincidió con lo anterior el escritor de la CVP de la cita anterior, pues más adelante, en la misma entrevista, dijo que el proceso de escribir se volvía más fluido cuando ya se tenía la idea.

—“entonces, una vez que tengo una idea, la proceso un poco nada más para saber hacia dónde quiero que vaya y luego ya la escribo”(EI,E)

Cuando se tiene la idea, puede intervenir la dirección consciente del escritor en el proceso: ‘hacia dónde quiero que vaya’. Es importante destacar en la cita anterior, que el escritor tenía claro lo que había que hacer con la idea y esto no tenía relación con los comentarios que los lectores le hicieron en la CVP.

Esta claridad también se manifestó cuando se les preguntó sobre el surgimiento de sus ideas. Sus respuestas al respecto pueden sintetizarse de la siguiente manera: las ideas surgen de un diálogo con los escritos anteriores, con las experiencias cotidianas y con la lectura. Por ello, la idea es la raíz de la respuesta dialógica —respuesta en el sentido que le da Wegerif (2005)— que quedará plasmada en el texto.

Un escritor, mencionó, de primera instancia, que el surgimiento de sus ideas lo vivía como un misterio; sin embargo, recordó una regularidad, sus ideas muchas veces aparecían después de una lectura, eran una respuesta a otros autores.

—“En cuanto a los temas ¿cómo los seleccionas? ¿de dónde salen?

—¡Ja!. Es un misterio sin resolver. A veces ni yo sé. Se me ocurren así nomas. Aunque algo que me

pasa mucho, es que cuando termino de leer X libro (yo creo que pongo a trabajar mi cerebro je) y se me empiezan a ocurrir cosas”(EI,E).

Otro escritor relató la forma en que las ‘ganas de escribir’ lo llevaron a realizar un acto voluntario: ‘leo lo que hice antes, lo comparo con mi estado de ánimo actual’. Este diálogo del autor consigo mismo —leer lo escrito antes con los ojos actuales— puede también ‘a veces’ provocar ideas.

Es importante resaltar que el deseo de escribir, no lleva al escritor directamente al papel, lo lleva a la lectura. Lo primero resultaría en fracaso, por la falta de idea.

—“a veces ni siquiera tengo alguna idea, sólo tengo ganas de escribir, leo lo que hice antes, lo comparo con mi estado de ánimo actual y a veces ahí surgen las ideas”(EI,E)

La lectura es, en general, la actividad que más se menciona asociada a la generación de nuevas ideas, lo que concuerda con la concepción de la expresión literaria como un diálogo. El estilo no es sólo una expresión original individual, sino que nace y se nutre del diálogo con otros escritores, con sus estilos.

En la siguiente cita, además de la lectura, que se mencionó en primer lugar, se habló también de pe-

lículas y televisión –en las que también hay narrativas–. Cabe mencionar que la interacción directa con los otros, no se señaló como generadora de ideas.

–“a veces, leyendo se me ocurre algún tema y escribo (o al menos intento escribirlo) sobre él, o viendo una película o la televisión”(E1,E)

La idea, además de generarse en el diálogo, busca reinsertarse nuevamente en él, si no el diálogo acabaría (Wegerif, 2005). Al respecto, un escritor dijo buscar con su texto ‘dar una continuación a lo que he leído’, señalando de una manera muy clara que forma parte de un diálogo.

La ‘necesidad de comunicar’ impide la pasividad, pero intentar la expresión sin ideas es infructuoso y frustrante.

–“Esa necesidad de comunicar lo que traigo, es algo que desde niña lo he sentido. Son mis ideas, lo que siento o lo que he visto o leído. Es como dar una continuación a lo que he leído”(E1,E)

La necesidad de comunicar lleva al escritor, si hay voluntad de estilo, a concretar sus ideas, a pesar de que los lectores o los pares no vayan de acuerdo con ellas, como señala un escritor en la siguiente cita:

–“si tengo la idea clara, la escribo les guste o no”(E1,E)

Con lo anterior, se confirma la naturaleza dialógica de la obra y por lo tanto se refuerza la necesidad del lector, pues la idea inicial surge como una respuesta, una continuación a lo que ha resultado significativo al escritor, principalmente a partir de la lectura. No hay datos que señalen que las ideas se generan en interacción directa con los otros, tampoco de que los comentarios de los lectores intervengan en esta parte del proceso.

Cuando la idea no ha surgido, no se puede forzar voluntariamente su aparición, pero cuando ya ha aparecido hay un fuerte deseo de comunicarla a los lectores. Si hay voluntad de estilo, se buscará plasmar esta idea, independientemente si se cree que va a agradar o no.

Aunque el diálogo escritor-lector no parece generar ideas y por lo tanto no influye directamente en el desarrollo de esta etapa del proceso de expresión, las ideas tienen como finalidad integrarse al diálogo con el lector.

Después de la idea, la siguiente etapa del proceso de expresión corresponde al desarrollo del texto, que se aborda y profundiza a continuación.

3.5.2 El desarrollo del texto

Con la idea a mano, la labor de la escritura se vuelve absorbente intelectualmente, de tal forma que un escritor dijo: ‘pasan las horas y ni me doy cuenta’. Mientras continúa la fluidez en la escritura, hay una sensación estimulante, donde el autor va dando cauce al deseo de expresión: ‘conforme va saliendo el texto me siento contento’.

Independientemente de si lo que escribe le provoca una experiencia agradable o desagradable al sujeto-actor: la concientización de que busca un diálogo con el lector es automotivante (Cánovas, 2010), porque en la expresión, el escritor se auto-construye. No cualquier lector tiene esta influencia a través del diálogo, tiene que ser un lector que sea capaz de compartir su experiencia de lectura adecuadamente, como se vio en el apartado 3.3.

–“¿qué sientes cuando empiezas a escribir?

–pues me siento entusiasmado y me concentro mucho en eso

–a veces se me pasan las horas y ni me doy cuenta

–conforme va saliendo el texto me siento contento” (E1,E)

El mismo escritor dijo que el excesivo número de tareas, a veces le impedía la concen-

tración necesaria. Lo anterior implica que la automotivación requiere de un espacio adecuado y de tiempo. Puede lograrse cierta expresión, porque por coincidencia se tuvieron, pero para que pueda darse de manera constante, se requiere que voluntariamente se busquen.

En este sentido, la experiencia en la CVP, puede apoyar lo anterior, porque el compromiso lleva a destinar tiempo que antes no se daba a la escritura, aunque, finalmente, lo importante para conseguir la expresión buscada, es que el escritor adquiera un compromiso interno, es decir voluntad de estilo.

–“¿y tienes algún tipo de obstáculo que se presente normalmente?

– a veces es falta de tiempo, o que tengo que hacer muchas otras cosas como tareas y no me puedo concentrar bien en escribir” (E1,E)

Por otro lado, cuando el desarrollo del texto se ve truncado, vuelve a aparecer el sentimiento de frustración. Otro escritor dijo que, no es que no pudiera seguir escribiendo, sino que ‘el texto no va como me gustaría’; la idea iba perdiendo su fuerza.

Ante esta situación el escritor no permanecía impassible: caminaba, fumaba, se grababa en audio y se escuchaba a sí mismo, aunque esto, dijo ‘no me ha funcionado’.

- “no... claro que va cambiando (*el estado emocional durante el desarrollo*)... si inicié muy emocionado y me doy cuenta que el texto no va como me gustaría me frustró... fumo más... doy vueltas... leo todo en voz alta.... lo grabo... escucho mi propia voz
- a veces creo que no soy tan rápido para escribir como mis ideas... y por eso lo empiezo a platicar y lo grabo para después rescatarlo
- no me ha funcionado, a decir verdad, jajaj, pero pues... igual... en la desesperación hay que buscarle” (EI, E)

En conclusión, el desarrollo de la idea resulta motivante para el escritor, quién en esta etapa del proceso de expresión ya puede intervenir en forma voluntaria. Sin embargo, si hay algún obstáculo por el cual no se esté logrando el resultado que se desea vuelve la frustración.

La motivación o la sensación de frustración se dan a partir de la evaluación que el escritor hace de su propio texto, por ello, en el siguiente apartado se aborda cómo la evaluación puede influir durante el proceso de expresión. También se revisará cómo en esta evaluación aparecen elementos del diálogo que se ha tenido con los lectores.

3.5.3 La evaluación durante el proceso de escritura

Cuando la idea ya ha aparecido, el escritor puede evaluar lo que va a escribir o lo que está escribiendo, y tomar decisiones al respecto —en las que pueden estar presentes los comentarios que le hayan resultado significativos—. Esta parte del proceso es consciente y voluntaria, pero hasta cierto límite, pues la idea no puede modificarse completamente a deseo del escritor. La voluntad le sirve para lograr una expresión, respetando la idea, respetando el diálogo.

A continuación se transcriben citas que hacen referencia y apuntalan las reflexiones expuestas, haciendo énfasis en la evaluación que hace el escritor sobre el desarrollo de su texto.

Por ejemplo, un escritor explicó la complejidad de plasmar en el texto lo que se piensa. Cuando los escritores se saben leídos (escuchados), algunos empiezan a revisar y a re-revisar sus escritos en un proceso que puede llevarse una gran cantidad de tiempo: ‘de repente me encuentro con que no he pasado de un párrafo por estarlo corrigiendo’. Dado lo anterior, puede señalarse que el diálogo con los lectores repercute en la evaluación que el escritor hace de su texto.

- “¿y tienes algún obstáculo cuando estás escribiendo?
- pues.. digamos que el mayor de ellos
- el más frecuente
- es que a veces me detengo mucho a revisar lo que escribí
- y de repente me encuentro con que no he pasado de un párrafo por estarlo corrigiendo” (EI, E).

Acorde con lo revisado en el apartado 3.2, la expresión es la que debe dirigir este proceso de corrección. No se lograría una expresión original si la corrección tuviera otro objetivo, como agradar a los lectores.

Los comentarios de ellos, por otra parte, le permiten saber al escritor si consiguió expresar lo que deseaba. El escritor que se cita a continuación, señala que, a pesar de los esfuerzos por lograr expresarse con claridad, ‘a veces creo que se comprende y resulta que no’, esto lo sabe por los comentarios. Se reafirma así que sin el diálogo con el lector, no se podría evaluar adecuadamente el texto.

Este mismo escritor menciona que, antes de plasmar una idea compleja, ‘me detengo un buen rato pensando en la mejor manera de expresarla’. Esto es diferente a lo que señalaba otro escritor antes de ‘no he pasado de un párrafo por estarlo corrigiendo’, un proceso de evaluación se da antes y el otro

después de escribir, pero ambos antes de entregarlo a los lectores —Hay otro proceso de evaluación cuando se reciben los comentarios de los lectores, esto se verá en el apartado siguiente—.

- “¿en qué otros aspectos te fijas cuando estás escribiendo?
- en que las ideas que quiero expresar se comprendan
- eso sí es difícil, porque a veces creo que se comprende y resulta que no
- pero a veces, en una idea compleja, me detengo un buen rato pensando en la mejor manera de expresarla” (EI, E)

El deseo del escritor por expresarse, que se mencionó en la cita anterior, cuando dijo: ‘en que las ideas que quiero expresar se comprendan’ está relacionado con el lector, sin él no hay comprensión, ni expresión, ni diálogo.

Esto es algo en lo que influyó el diálogo en la CVP, pues otro escritor hace referencia a que antes de este diálogo: ‘no me había cuestionado’. Su búsqueda de expresión lo llevó a ganar claridad, gracias a que ahora considera a los lectores. En otras palabras, tomar conciencia de un lector al que van dirigidos los textos, se vuelve parte del proceso de evaluación que el escritor utiliza para lograr su expresión.

Este aprendizaje se dio por un comentario que le hicieron en la CVP: ‘me preguntaron que si ya había pensado a qué público dirigía lo que escribo’. Es importante señalar que este señalamiento se da en un momento adecuado en el proceso de la CVP, y por ello tiene impacto en el escritor, lo importante no es tanto el comentario en sí —que pudo haber leído en un manual de estilo—, sino que el lector se lo dice de la manera que le provoca sentido y en un momento que resulta adecuado, en un diálogo. El escritor dijo que, antes ‘escribía para mí’, pero después considera al lector.

- “de hecho eso que te comenté tiene que ver con algo
- que me comentaron en uno de mis primeros textos
- me preguntaron que si ya había pensado a qué público dirigía lo que escribo
- es algo que no me había cuestionado antes, y la verdad es que pensándolo así sí cambia un poco
- creo que me he vuelto más claro
- porque antes se podría decir que escribía para mí...”(EI, E).

Otro escritor que se cita a continuación mencionó dos aprendizajes trascendentales que le permitieron evaluar mejor su proceso de expresión. El

primero se relaciona con la cita anterior y es que tomó conciencia crítica sobre ‘qué tan claro es lo que transmito’.

Para que la expresión se dé en la experiencia de lectura, para que el diálogo no se rompa por falta de contexto y para que se pueda recibir una crítica con sentido, se requiere de claridad. Por ello, el cuestionamiento que hacen los lectores en la CVP, al ser acorde al diálogo, puede ayudar al logro de la expresión.

El segundo aprendizaje fue ‘descubrir cuáles son mis fortalezas’. Esto sólo se puede saber por medio de la experiencia de lectura, las ‘fortalezas’ sólo lo son si provocan una experiencia de lectura significativa y, por lo tanto, si están en el diálogo. Es importante resaltar que los comentarios de la CVP no se enfocaron sólo en aspectos negativos. Mientras que el señalamiento de los errores o las fallas le dicen al escritor lo que no debe hacer, el saber cuáles son sus fortalezas le permite saber cómo puede expresarse mejor (Cassany, 1999).

- “...lo que sí me han ayudado a cuestionarme, es sobre qué tan claro es lo que transmito, y a descubrir cuáles son mis fortalezas” (EI,E)

Otros aprendizajes que se obtuvieron con el diálogo en la CVP fueron: revisar la fluidez y la secuen-

cia; dar los detalles suficientes, ni pocos que impidan un contexto compartido, ni muchos que arruinen el ritmo de la historia (Mercer, 2001); y, por último, revisar la verosimilitud, que es el problema de plasmar la idea en una historia que resulte creíble y consistente con la lógica que esta misma historia plantea: los perros pueden hablar, los muertos pueden platicar sus experiencias, etc., siempre y cuando esto sea coherente dentro de la historia (De la Borbolla, 2002).

Es importante resaltar que estos aprendizajes, o formas de evaluación del texto, los adquirió el escritor a partir de una discusión en la CVP. El escritor, voluntariamente toma la decisión de atenderlos y llevarlos a cabo, porque: ‘creo que es adecuado’. Estos aprendizajes se dan a partir de una argumentación y no de una imposición del lector, es decir, acorde con el diálogo.

– **“¿ahora en qué aspectos te fijas cuando estás escribiendo?”**

– en la fluidez, dar detalles (no muchos) pero algo, secuencia y que pueda ser verosímil, ya hubo toda una discusión respecto a eso y creo que es adecuado” (EI, E).

En la cita anterior, el escritor hizo referencia a ciertos parámetros que le ayudaron a evaluar sus textos. En la cita siguiente, otro escritor señaló un

aprendizaje que lo llevó a situarse en el diálogo, que le permitió darse cuenta de la necesidad del otro lector en el proceso de escritura. En la mente del escritor hay una idea, que es como una fotografía que, el otro-lector no puede ver, y, en consecuencia con esto, debe explicársela para que la pueda apreciar – la idea de la fotografía es una metáfora que sintetiza la problemática de expresar el diálogo interno, como se describió en el primer capítulo–.

El escritor, además, reafirma que la CVP ha tenido influencia en su desarrollo, dice que su forma de escribir ‘ha cambiado’.

– **“¿o ha continuado igual? (tu forma de escribir con la CVP)**

– no, ha cambiado

– ¿por qué? ¿cómo influyeron los comentarios?

– ahora busco tratar de explicar para que alguien que no tiene la fotografía en la cabeza pueda entender” (EI, E)

El proceso de expresión es complejo y, por ello, en él intervienen aspectos de diferente naturaleza, como herramientas del lenguaje, conocimiento del lenguaje, etc. En cualquiera de estos aspectos pueden darse fallas y esto lleva a que los escritores pueden sentirse incapaces de plasmar adecuadamente una idea.

En la siguiente cita, por ejemplo, un escritor dice que la falta de vocabulario ha llegado a impedirle expresar ideas con claridad. A pesar del deseo del escritor por formular la idea, esto no es posible. En este caso, resulta más evidente la forma en que la voluntad de estilo puede llevar al escritor a continuar esforzándose o, por el contrario, dejarse llevar por el abatimiento e intentar con ideas más simples o abandonar el esfuerzo de expresión.

– “ha habido ocasiones en que no puedo expresar claramente una idea, porque creo que me falta más vocabulario ” (EI, E)

Otro aspecto que puede afectar la expresión es la sobre manipulación de la idea. Un escritor ya había señalado que, cuando tiene la idea ‘la proceso un poco nada más’, hacerlo de más resta fuerza y naturalidad al relato. El escritor que se cita a continuación, dijo, hablando de su texto que: ‘me sale mejor cuando sólo lo pulo un poco’. Ambos escritores enfatizan ‘lo poco’ en el proceso de evaluación y de toma de decisiones. La idea no se puede expresar siguiendo patrones rígidos o recetas preestablecidas, como el de ‘introducción, desarrollo, clímax y final’, sino respetando su lógica interna, en la que está involucrado el diálogo —la idea es respuesta dialógica—.

– “(...) no me refiero a hacerlo con los elementos básicos. Es decir, introducción, desarrollo, clímax y final. Eso lo vi en la escuela. Por lo regular si se me ocurre una idea la plasmo y ya, después le doy forma pero me sale mejor cuando sólo lo pulo un poco y la idea original quedó intacta. ” (EI, E).

Por último, en cuanto a la evaluación de los aspectos de edición, ésta normalmente se da después de terminar el texto. El escritor que se cita a continuación señaló que primero revisaba lo más objetivo como la ortografía y el no repetir palabras.

Después revisaba los aspectos que requieren mayor sensibilidad como la ilación —ritmo de ideas y secuencias— y las transiciones, en estas hizo un señalamiento muy relevante para la expresión, por lo regular no deben ser bruscas, a menos que el autor así lo ‘quiera (...) deliberadamente’. Lo anterior confirma en su experiencia que no hay reglas rígidas, sino que lo que se desea expresar es lo que debe guiar la construcción del texto.

– “me fijo en la ortografía, en no repetir una palabra varias veces, en no mezclar diferentes tiempos y que la historia vaya teniendo ilación
– como que tenga transiciones no tan bruscas, a menos que quiera que sean bruscas deliberadamente” (EI, E)

En la última cita de este apartado, un escritor dijo que, al evaluar sus textos, recordaba lo que le habían comentado y buscaba evitar esos errores, haciendo así referencia a aprendizajes a partir del diálogo. Un aspecto importante en esta cita, es que muestra a la ortografía desligada del proceso de creación y por ello la puede checar hasta el final.

- “más bien recuerdo los comentarios pasados y procuro no cometer la clase de errores sobre los que ya me han comentado
- la ortografía, de hecho, la checo hasta el final
- y una vez que subo el texto
- tengo la sensación de que debí revisarlo más XD” (EI, E)

A pesar que durante la evaluación de lo escrito es posible que el escritor intervenga a voluntad, una intromisión excesiva puede arruinar el texto, cuando no respeta la lógica de diálogo que hay en la idea inicial. En este mismo sentido, la voluntad del escritor no significa que él decidirá arbitrariamente qué escribir, sino que es una decisión de respetar el diálogo en el cual se inserta el texto, de respetar la lógica y la verosimilitud de la historia, para que en la experiencia de lectura se de la expresión buscada. El aprendizaje de cómo evaluar adecuadamente el desarrollo del texto, lo obtiene el escritor al dialogar con el lector. Los aprendizajes que los escritores

reportan haber adquirido en el diálogo en la CVP, hacen énfasis en la relevancia del lector, en que el lector describa su experiencia de lectura, y que ésta, posteriormente, le ayude al escritor a formarse una idea del lector que le permita evaluar durante el proceso de expresión.

En el siguiente apartado, se analiza la evaluación que hacen los escritores, posterior a que recibieron los comentarios de los lectores.

3.5.4 La evaluación posterior al proceso de escritura

En la evaluación que el escritor hace de su texto después de recibir los comentarios, puede observarse si la influencia del diálogo con los lectores.

Un primer ejemplo al respecto es el de un escritor que dijo que esperaba una respuesta específica de los lectores para sus textos de humor negro: ‘que sonrían’. Una sonrisa no es algo menor, es un gran logro, es una respuesta espontánea que es difícil conseguir, que no se simula. La sonrisa hace referencia a una experiencia de lectura agradable y el escritor quiere saber sobre ella, pero con argumentos ‘si les gusta que lo digan y si no también...y las razones’ dijo. En el enunciado anterior se ve un aprendizaje del escritor, hay una valoración de los lectores, le interesa conocer la experiencia de lectu-

ra sin importar si fue buena o no, pero con la condición de que le den razones para poder comprender y evaluar su texto.

Es interesante cómo este escritor separa la idea, a la que llamó ‘la historia’, de la forma en la que fue plasmada, a la denominó ‘los aspectos literarios’. La idea no se puede cambiar como se vio en 3.5.1. Si la idea no resulta satisfactoria, no puede hacerse más, este escritor dice: ‘es culpa de que mi mente no sea creativa’. Sin embargo, la forma en que se plasmó sí puede modificarse, puede lograrse una mejor expresión. Esto es importante para la investigación, pues implica que el escritor está distinguiendo entre los diferentes elementos en el texto y el alcance de los comentarios.

– “¿y qué sientes cuando subes tu texto?

– nada... si es algo medio de humor negro espero que sonrían, pero no espero que me digan puuuuuuutaaa es buenísimo o puuutaa es malísimo
– espero que lean, si les gusta que lo digan y si no también...y las razones

– si es cuestión de la historia que es chafa pues bueno... eso es culpa de que mi mente no sea creativa o no sé... pero si son aspectos literarios me enfoco más a eso” (EI, E)

Otro escritor encuentra también dos aspectos distintos en los comentarios de los lectores, que

coinciden con los dos aspectos que señalaba el escritor anterior, uno es ‘lo objetivo de la forma’, aquello que hace referencia a lo que se puede modificar o cambiar, y lo otro es la descripción de la experiencia de lectura, que el escritor adjetiva como ‘(el fondo)’ y esto ‘Es lo que ya está y no se puede corregir’. El escritor intuye que puede modificarse un texto, pero si a final de cuentas la idea no es capaz de provocar lo significativo, no se podrá mediante ella conseguir el diálogo con el lector.

– “pues las (*opiniones*) de los lectores te dicen de forma más directa lo de la gramática, ortografía de repente, qué se escucha bien y qué no, qué sobra y falta. Te ponen lo que les gustó (el fondo) lo que sintieron, lo que creen y aparte lo objetivo de la forma.

– Aunque a mí me late más lo subjetivo, lo que creen del texto. Para mí es lo importante. Es lo que ya está y no se puede corregir” (EI, E)

En la cita anterior, el escritor, al analizar los comentarios recibidos, hace una distinción entre aquellos que hablan de lo correcto o incorrecto y los que hablan de la experiencia de lectura, y dice que prefiere los segundos. Esta preferencia es interesante porque surge del diálogo, aparentemente un comentario sobre lo correcto o incorrecto es más

claro y útil, que algo difuso como la experiencia de lectura, pero finalmente lo que se busca lograr es la expresión y no que un texto sea evaluado positivamente en sus aspectos de edición.

El escritor señala su preferencia por lo subjetivo, a pesar de que esto no permite hacer correcciones en el texto actual, puede tener un efecto trascendente al animar un nuevo texto-respuesta del escritor, para el diálogo con los lectores.

Tanto la búsqueda de expresión —que desea concretarse en la experiencia del lector—, como la preferencia por lo subjetivo —conocer la experiencia de lectura, por encima de aspectos gramaticales—, hacen ver que el diálogo en la CVP tuvo una influencia en que los escritores evaluaran sus textos considerando la perspectiva de los lectores.

A continuación, se describen los aspectos más relevantes del proceso de expresión y de su evaluación.

Síntesis del proceso de expresión

En el proceso de expresión hay momentos que no son voluntarios, como cuando se generan las ideas; si estas no aparecen, no se les puede forzar a aparecer. Tampoco se pueden modificar, aunque puede elegirse la forma en la que se expresarán.

La disposición del escritor puede ayudar a que las ideas aparezcan. En este caso la voluntad de estilo, sirve para dedicar tiempo y espacio adecuados para la escritura —el compromiso de la CVP sirvió en algunos casos para que se decidiera dar tiempo y espacio a la escritura—, para leer, para ser paciente. Cuando se escribe por escribir, sin idea, no se da la expresión y por lo tanto no puede darse el diálogo.

La voluntad de estilo también sirve para respetar la lógica de diálogo implícita en la idea, para que no se dé una sobre manipulación que afecte a la expresión.

A partir del diálogo en la CVP, cuando hay voluntad de estilo, los escritores desarrollan su capacidad de evaluar lo que escriben y, en dado caso, podrán hacer modificaciones antes, durante y después del proceso de expresión. El aspecto que resulta de mayor relevancia para realizar esta evaluación es la búsqueda activa y sensible de que el otro-lector experimente lo expresado, es decir que se de un diálogo con el lector a través del texto.

3.6 La expresión a través de los personajes

Al igual que en la categoría anterior, que reúne las categorías de edición, de expresión, de evaluación de los comentarios y de experiencia en la CVP —3.1 a 3.4—, en el proceso de expresión; en la pre-

sente categoría: expresión a través de los personajes, también se reúnen categorías anteriores — de la 3.2 a la 3.4—.

Mientras que en la categoría de proceso de expresión, se vio que el deseo de expresión lleva al diálogo —la necesidad de tomar en cuenta al otro lector para evaluar y orientar la expresión—, en la presente categoría, se analiza el papel que juega el personaje en el diálogo escritor-lector y por qué aparece como el elemento central para que la experiencia de lectura resulte significativa.

En el primer capítulo se hizo la distinción entre aquellos textos en los que lo principal es la trama y aquellos que se van desarrollando a partir de los personajes (Blum, 2009). Es el segundo tipo en el que se puede lograr un estilo literario, pues es a través del personaje que el lector se puede transportar narrativamente, identificándose y sintiendo lo que sucede en el relato.

En la CVP los lectores hicieron mucho énfasis en los personajes como el aspecto principal de la expresión. Algunos lectores y escritores hicieron alusiones a los personajes como el vínculo entre el escritor y el lector de un texto. También a que la experiencia de lectura puede ser significativa sólo si hay un personaje definido y verosímil, es decir que es indispensable para el diálogo. Un escritor, por ejemplo, sintetizó su desarrollo a partir del diálogo

en la CVP diciendo que antes ponía más atención en la trama, mientras que ahora pone mayor atención en el personaje.

3.6.1 Las fallas en el personaje como impedimento para la expresión

Un problema, en general, de los textos de la CVP, sobre todo en los primeros foros, fue que estaban orientados a la trama. Los personajes, la ambientación y la expresión quedaban en segundo plano.

Al respecto de lo anterior, se transcribe una cita en la que el lector señaló que ‘no hay personaje’ en el texto, pero con esto, no se refería a que no existiera tal cual, sino que, a pesar de que se mencionaba a un personaje con ciertas características —como el insomnio—, no había suficientes datos para mentalizarlo (Frith, 2001), para comprenderlo y entonces no podía haber una experiencia de lectura significativa.

La falta de información no se restringe sólo al personaje, sino al texto en general. El lector añadió que había ‘detalles raros’, fuera de lo común. Podrían ser originales, pero sin mayor información ‘quedan como chipotes’, es decir que el lector no obtiene una experiencia agradable con el texto y en diálogo con el escritor le señala que el ‘primer problema’ es la falta de personaje.

“El primer problema, creo yo, es que no hay personaje, no sabemos por qué tiene insomnio, ni por qué en últimas fechas se le complicó. Hay detalles raros, pero, a falta de información, quedan como chipotes” (F5, L)

En la siguiente cita, un escritor mencionó cómo con el diálogo en la CVP se fue dando cuenta de la importancia del personaje. Antes ‘era más la trama’ en lo que se fijaba, pero por los comentarios se da cuenta que ‘lo más importante’ es el personaje. Es importante señalar que los comentarios que recordó no fueron impositivos, él dice ‘me he dado cuenta’.

“es muy importante el personaje, o sea, me he dado cuenta que es como que lo más importante, entonces me he tratado de meter más en el personaje, pero gracias a muchos comentarios que hacían de: como que no le prestas mucha atención a tu personaje, o, esto como que no concuerda con el personaje, mucho de los personajes que era la principal falla de muchos escritos, el personaje, entonces eso me ayudó también a meterme mucho en la psicología del personaje, yo creo que en eso es en lo que más me he desarrollado, antes no era tanto el personaje, era más la trama” (EF, E).

Cuando el personaje no va desarrollándose, es decir que no va dándole información al lector con

lo que hace o le sucede en la historia, éste no tendrá información para involucrarse emocionalmente con él ni comprenderlo. Por ello, al lector le da lo mismo que el personaje se tire por la ventana o haga cualquier otra cosa —es importante recalcar que esto lo comprende el escritor a partir del diálogo—.

La extravagancia de un personaje, por sí sola ‘podría adquirir cierta consistencia’, pero sin desarrollo del personaje, el lector mencionó carecer ‘de elementos para estimar su acción’. La sensación que le quedó al lector, a fin de cuentas, es que la única justificación del personaje fue que ocurriera la trama, y entonces se trata de una narración orientada a la trama. De lo anterior se puede deducir que en las narraciones orientadas a la trama, las reacciones y sentimientos de los personajes son las más generales ante la situación dada, pues no hay rasgos particulares en los personajes que permitan construir una experiencia de lectura significativa en la que se dé un aporte original.

“Que sea profesionista y le guste ganar un dinerito extra prostituyéndose, nos coloca ante un personaje que podría adquirir cierta consistencia, pero tal vez carece de ella porque nunca fue pensada más que como pretexto para que sobre ella ocurriera la anécdota. Por ello, si al final reacciona como lo hace, yo como lector no me siento involucrado en

su acción. Hizo eso como pudo haberse tirado por la ventana: carezco de elementos para estimar su acción” (F9, L).

En la siguiente cita, aparece nuevamente el personaje peculiar, pero falto de desarrollo. Una característica fuera de lo común podría haber sido considerada originalidad, pero terminó siendo una decepción para el lector: ‘Me parece que el texto quiere descansar sobre el asco que genera esta afición del personaje, para compensar la carencia de todos los otros elementos’. El lector describió al personaje como ‘hueco, plano’, adjetivos que hacían referencia a la falta de una dimensión humana entrañable, con la que el lector pudiera relacionarse.

El lector reclamó la falta de desarrollo del personaje. Este desarrollo, como dijo otro lector, no puede ser un cúmulo de características físicas o de personalidad, que se le entregan al lector como una lista. La descripción del personaje que resulta significativa para el lector es cuando el personaje interactúa con su exterior y con su interior, mostrando así quién es, definiéndose. Sólo así el lector puede construir al personaje y crear un vínculo emocional con él.

En el caso de la siguiente cita, el personaje tampoco interactúa con el exterior ni con su interior. El lector dice que ‘(el personaje no tiene...) ningún

contexto en el que se mueva, no lo vemos jamás (...) interactuar’, tampoco se conocen sus motivos. Por ello, el lector remató diciendo ‘necesitas una historia para ese personaje, porque hasta ahora no la tienes’. Se vuelve a señalar, al igual que en las citas anteriores, que el personaje es el medio principal de expresión del escritor hacia el lector a través del texto. Y por ello, cuando no funciona el personaje, los lectores de la CVP lo señalan en el diálogo con los escritores como lo que le dificulta la expresión.

“Por lo demás, el personaje es hueco, plano, no sabemos nada de él, más que que le gusta comer mocos. No tenemos ningún contexto en el que se mueva, no lo vemos jamás actuar, moverse, interactuar con otras personas. No sabemos qué desea, qué le gusta, qué lo motiva. No tiene ninguna motivación que haga que exista una historia.

Me parece que el texto quiere descansar sobre el asco que genera esta afición del personaje, para compensar la carencia de todos los otros elementos.

Digamos que para cada cuento debemos de tener una idea preconcebida de nuestros personajes antes de escribir. En este caso, tú tienes un personaje que come mocos, y eso le causa problemas en la vida laboral y privada, a la vez que buena salud. Ahora necesitas una historia para ese personaje, porque hasta ahora no la tienes” (F8, L)

En la siguiente cita aparece nuevamente el conflicto entre desarrollar la narración a partir de los personajes o hacerlo a partir de la trama, pero con un matiz distinto. En este caso, tanto los personajes como la historia están desvinculados de lo concreto y por ello son inasibles emocionalmente. El lector dijo, respecto a los personajes, ‘Se llama Marcela y se llama Eugenio, como pudo ser cualquier nombre y cualquier edad y cualquier cualquier’ y respecto a la historia ‘Pudo ocurrir en París o en Montevideo, pudo ser el año pasado o será dentro de tres años’. Las características arman una fachada inerte, o, dicho de otra manera, hay una idea-anécdota, pero no hay originalidad ni expresión. El lector, en lugar de tener más información para comprender al personaje, tiene datos desvinculados que le resultan más difíciles de retener y comprender (Mar, 2004).

El lector hizo referencia a las características literarias de atemporalidad y universalidad, como distintas a la falta de ‘ubicación en el tiempo y en el lugar’. La universalidad se refiere a que, sin importar que el texto esté ambientado en tiempo de los hititas, el lector debe compenetrarse con los sentimientos y pensamientos del personaje ubicado en esa cultura. Por su parte, la atemporalidad se refiere a que, aunque la historia haya sucedido hace tanto tiempo, se siga sintiendo fresca, como si acabara de pasar, como si estuviera a punto de pasar.

Tanto la atemporalidad, como la universalidad, son necesarias para generar una experiencia de lectura significativa.

“Es un cuento situacional, con escasa o nula exploración de los personajes, que aparecen como meros nombres de una historia que es sorprendente por sí sola. Se llama Marcela y se llama Eugenio, como pudo ser cualquier nombre y cualquier edad y cualquier cualquier. Pudo ocurrir en París o en Montevideo, pudo ser el año pasado o será dentro de tres años. Es bueno que la historia sea atemporal y universal, pero eso es distinto de no darle ubicación en el tiempo y en el lugar. Como los personajes no revelan nada de lo humano, sino que todo se recarga en la anécdota, da lo mismo que suceda hoy o mañana. Para mi gusto, es algo que desmerece” (F9, L)

Un escritor, en la crítica que le hizo a un compañero de la CVP, mostró un concepto de personaje similar al de los lectores, probablemente desarrollado en la interacción de la CVP, porque no había comentarios suyos a este respecto en los foros anteriores.

El escritor dijo, en una forma simple y clara, que ‘el personaje no cambió de ningún modo’. Esto reafirma la idea de que el personaje no es una suma de características estáticas, sino que se va definiendo

do en la interacción. Esto posibilita que el que lee se vincule emocionalmente con el personaje y luego, cuando éste cambie, el lector lo experimente también.

El personaje no puede cambiar sin historia y, por lo tanto, tampoco sin ella puede darse la construcción del personaje y el vínculo emocional con él.

“Por otro lado, no encuentro la historia; siento que lo que leí fue una situación que culmina en una anécdota (lo de la noticia), pero el personaje no cambió de ningún modo” (F8, E)

En síntesis, el lector no es pasivo, al ir leyendo va construyendo el personaje con el que se vincula y a través del cual podrá experimentar la narración. La historia se vuelve significativa porque el lector la vive a través del personaje. En el diálogo con los escritores en la CVP, los lectores señalan al personaje como un elemento central en la experiencia de lectura.

Para la construcción que hace el lector del personaje no le ayudan las generalidades sobre las que se asientan las narraciones orientadas a la trama. Tampoco le ayuda la enumeración de características. Lo que realmente le dice al lector quién es el personaje, son sus actos, su interacción con lo que sucede en su exterior y con lo que siente y piensa, es decir, con su interior. Con estos elementos, el lector es capaz de mentalizar al personaje, entrar en diálogo con él.

Dada la relevancia del personaje en la experiencia de lectura, en el siguiente apartado, se profundiza en la construcción del mismo, a partir de lo que dice y hace en la historia.

3.6.2 La construcción de los personajes en la experiencia de lectura

La voz y los actos de los personajes surgen del escritor, pero no son los suyos. El escritor acompaña el desarrollo del personaje, pero debe respetar la lógica que va emergiendo de la narración, pues una excesiva intervención rompería con la verosimilitud —1.3.1.1—.

Al actuar y al hablar, el personaje se va definiendo y va diferenciándose del autor. Éste tiene que comprender al personaje y su situación, para poderlo desarrollar. Lograr un personaje vivo, es uno de los mayores logros en el estilo (Bajtín, 1986).

Un lector de la CVP señaló que la verosimilitud podía considerarse el rasgo básico de la voz del personaje. La verosimilitud según éste y otros comentarios vertidos, se refiere a que el personaje se ‘expresa de forma creíble’, de acuerdo con su psicología y con lo que le sucede.

Si se pierde la verosimilitud, se interrumpe el transporte narrativo, porque el vínculo emocional entre lector y personaje es posible gracias a la

credibilidad. Si lo que se le presenta al lector no es creíble, entonces no es posible el involucramiento —acorde con lo revisado en 1.3.1.1.2 y 1.3.1.1.3—.

La verosimilitud o verdad psicológica tiene que ver con la consistencia de la historia —y esta se construye con la interacción interna y externa del personaje, 3.6.1—. La realidad que se plantea en el texto, debe conservar su lógica para que la experiencia de lectura transcurra sin contratiempos. Si esta lógica se altera, la historia pierde cohesión ‘se cae a pedazos, como un mazapán’, la ficción se vuelve algo sin sentido y se deshace la experiencia de lectura. La lógica del texto viene desde la idea inicial del escritor y por lo tanto es parte de un diálogo.

Un aspecto destacable de la siguiente cita es que el lector dijo que la voz de los personajes ‘es de las cosas más difíciles de manejar en la buena literatura’, coincidiendo con Bajtín (1986). El lector mencionó algunas pistas para el desarrollo del personaje y le da pistas al escritor para que cuide este aspecto, pero le deja en claro que lograrlo requiere de un gran esfuerzo, de voluntad de estilo, aunque, por otra parte quién puede evaluar la verosimilitud es el lector y éste es otro motivo por el cual es importante el diálogo del escritor con él.

“El que algo sea ficticio (el cuento y la novela son ficción) no quiere decir que el autor no esté

obligado a ser verosímil. Lo ficticio no busca retratar la realidad ni ser veraz, pero tiene que ser verosímil.

El lenguaje de los personajes es de las cosas más difíciles de manejar en la buena literatura. Si un personaje no se expresa de forma creíble, el cuento se cae a pedazos, como un mazapán. Si todos los personajes suenan igual, o suenan a alguien distinto de lo que son, el cuento no está funcionando” (F4, L)

La siguiente cita surge de la entrevista final a un escritor, en la que él habla de la voz de sus personajes. En el capítulo del método se explicó que en la entrevista final se les dio a los escritores el primer texto que subieron en la CVP, con la finalidad de que lo evaluaran —se consideró que esta evaluación ayudaría a contemplar parte de lo aprendido en la CVP—.

Es importante resaltar que a pesar de haber recibido críticas en su mayoría negativas a este primer texto, en general los escritores entrevistados señalaron que la idea que deseaban expresar aún les parecía interesante, aunque reconocieron que les habían faltado herramientas para poderla expresar mejor —esto complementa lo señalado en 3.5.1—.

En la cita siguiente, un escritor dijo que, en su primer texto, el personaje no logró desarrollarse: ‘está muy vacío’. No es posible conocer al persona-

je por falta de interacción que permita su comprensión y por lo tanto el involucramiento del lector.

El escritor dijo que sí estaban las características del personaje: ‘sí describo bien qué es lo que siente y todo’, y aunque éstas sean creíbles para él, no por eso logran la verosimilitud de la que se hablaba en la cita anterior. Es el escritor, puesto desde los ojos del lector, el que califica el texto como vacío —el escritor seguía considerando la idea como buena—.

El escritor, además calificó sus diálogos como ‘muy cursis’. Lo cursi también es equiparable al lugar común —por ello se le puede designar como tal—, y, por lo tanto, se puede decir que no hay expresión. Lo anterior redundante en un personaje sin desarrollo, sin una voz que lo defina, que lo haga surgir de las palabras para vincularse emocionalmente con el lector.

“...creo que sí he mejorado, porque éste está demasiado... me parece muy rebuscado. Sí, como que no tengo muy claro qué es lo que quiero hacer y definitivamente no tomo en cuenta los personajes, y los diálogos están muy cursis, jeje, y no tomo en cuenta los personajes y eso creo que sí he mejorado mucho, sí, como que sólo es la trama o sea eso es lo que piensa un personaje, pero creo que ni siquiera expreso muy bien qué es lo que él... o sea, sí describo bien qué es lo que siente

y todo, pero realmente no profundizo con él, ni siquiera no... o sea está muy vacío” (EF, E)

Un lector de la CVP señaló, como un aspecto básico para la construcción de personajes, la necesidad de darles libertad. El lector experimenta la falta de libertad del personaje, cuando siente inadecuadas las reacciones de éste, como si el escritor no respetara la psicología que se ha ido construyendo.

En la cita anterior se decía que aun no había personaje. Pero, en la siguiente, sí se dio un desarrollo del personaje, que llevó al escritor a sentir estaba cayendo en la ‘ñoñería’, en el sentimentalismo exagerado. El lector argumentó que no debía confundirse el escritor —sus gustos y sus deseos— con los del personaje, ya que ‘sus pecados (...) no son al mismo tiempo del escritor’. Es importante señalar, a partir de lo anterior, como el personaje se desliga del autor, al punto en que no le agrada; pero si el escritor impusiera sus gustos, el personaje perdería libertad y verosimilitud.

Por otra parte, en el diálogo el lector le dice al escritor las responsabilidades que sí tiene —todas requieren de un esfuerzo para lograrlas, de voluntad de estilo—. El lector le dijo: ‘responde por la construcción del personaje’, haciendo referencia al proceso en que el personaje emerge en la imaginación del lector en general, ya que no es algo que se dé

de golpe, sino que es una construcción, las piezas, los rasgos, deben irse ensamblando de tal manera que no se pierda la verosimilitud y que tampoco se dé una imposición al lector en general. El lector le dijo también al escritor, que se preocupara ‘por permitirle al que *lea que* haga su propia recreación y luego emita su juicio (*el juicio no lo impone el texto sino el que lee*)’. El lector enfatizó, al respecto de la verosimilitud, que el escritor debía ‘hacer verídicas en él (*en el personaje*) las emociones de las que quiere hablar’. Lo anterior significa que el escritor debe mentalizar al personaje, para poderlo describir (Mar, 2004), pero aun más importante para la presente investigación, es que la expresión del escritor debe darse principalmente a través del personaje, el personaje es el vínculo en el diálogo con el lector a través del texto.

El lector terminó su comentario aludiendo a la imposibilidad de atender los gustos de todos los lectores ‘Si de Cristo hablaron, que no critiquen tu cuento’. lo importante no es lo qué les gusta o no a los lectores —como se vio en 3.5.4—, sino el juicio que brota después de que hagan ‘su propia recreación’, es decir, después de la experiencia de lectura.

“Yo creo que como autor no tienes la culpa de que los personajes elijan tal o cual camino para expresarse. Sus pecados -incluyendo los de noñería. si

tú quieres- no son al mismo tiempo del escritor. Tú, en todo caso, responde por la construcción del personaje, por hacer verídicas en él las emociones de las que quiere hablar, por componer bien el escenario, por permitirle al lector que haga su propia recreación y luego emita su juicio. Para mí que esas sí son tus responsabilidades. Total, la gente siempre va a hablar. Si de Cristo hablaron, que no critiquen tu cuento” (F5, L)

En síntesis, durante el texto, el lector, además de ir experimentando la historia, la va evaluando a través del personaje. Si lo que sucede no es acorde con la construcción que hizo el lector, entonces se suspende el transporte narrativo por la falta de verosimilitud. Esta evaluación no la puede hacer el escritor por sí mismo, sino que requiere del diálogo con el lector.

Entonces, el aspecto de mayor relevancia en la narrativa, desde la perspectiva del diálogo, es el logro de personajes con una psicología diferente a la del autor, a través de los cuales el lector pueda tener una experiencia de lectura significativa. Este logro lo consigue el escritor en el diálogo con el lector, pues la experiencia de lectura sirve como una evaluación de la verosimilitud.

Dada la importancia del personaje, en el siguiente apartado se señalan algunos comentarios que se hicieron en la CVP, relacionados con su desarrollo.

3.6.3 Comentarios sobre el desarrollo del personaje

Aunque en los apartados anteriores —3.6.1 y 3.6.2— ya han aparecido comentarios relacionados con el desarrollo de los personajes, en este apartado se complementan y reafirman algunos aspectos relevantes.

Por ejemplo, en el último foro, un lector hizo una importante distinción entre la descripción del personaje y la trama —en 3.6.2 se había dicho que los actos del personaje van generando la trama—. El lector señaló que el personaje no actuaba, sólo estaba descrito, no había algo que se interpusiera a su deseo y que lo llevara a actuar —lo cual se contrapone con la definición de narración dada en 1.3—. Estaban descritos los actos de su rutina diaria, pero el inicio de un relato se da cuando ‘se rompe la rutina’, cuando ‘sucede algo extraordinario’.

El lector sugirió una estrategia para que el escritor pusiera en movimiento al personaje, para dejarlo que se expresara y que, posiblemente, encontrara la historia que el escritor estaba buscando para lograr su expresión.

“Te sugiero que pienses en José y luego juegues a plantearte ciertas preguntas y a tratar de contestarlas: ¿qué pasaría si José entrara al banco? ¿qué

pasaría si una chica se enamorara de José? ¿qué pasaría si de pronto alguien atropella a José? No sé... juega con esto del ¿qué pasaría si...? y posiblemente salga alguna historia. Es decir, tenemos a este pobre hombre y su rutina diaria. ¿Qué pasa si un día se rompe la rutina? ¿Qué pasa si el día de hoy le sucede algo extraordinario?” (F14, L)

Un escritor resaltó la importancia que tuvo para él, el comentario anterior en su búsqueda de expresión. Es un ejercicio que puede ser útil para aprender a seguir el desarrollo natural del personaje, para aprender a dejar en libertad al personaje. Por ello, al escritor le pareció ‘genial’, ‘un excelente aporte’. Lo anterior implica una distinción entre la idea y el personaje, como medio de expresión para la idea, pero con características particulares.

“De hecho lo que dice L2 de que hay que pensar en el “que pasaría si...”, me pareció genial, pienso utilizar eso en el futuro, es un excelente aporte” (F14, E).

Otro lector hizo una síntesis de la manera en que debe darse a conocer el personaje en el texto en la literatura moderna. La literatura que ‘se hace hoy en día’ tiene diferencias con la de hace años o siglos.

Esto es relevante desde la perspectiva histórico-cultural, porque resalta la influencia de la historia y la cultura en la expresión y consecuentemente en el estilo.

Cuando el escritor logra que el lector comparta lo que deseaba expresar, cuando se da este diálogo, se puede decir que se construyó una obra literaria. Si esta obra continuara provocando el diálogo a través de las generaciones, se podría decir que es clásica (Borges, 1997).

En la literatura moderna se ha dejado atrás al narrador omnisciente, se considera ‘un recurso fácil’ que da información ya terminada —concuere con lo señalado en 3.6.2—, no le permite al lector ir construyendo el personaje y la historia, lo que dificulta su involucramiento y por lo tanto una experiencia de lectura significativa. La propuesta del lector de la CVP, fue que los personajes se dieran a conocer en la interacción ‘a través de diálogos, gestos y acciones’ y que así sucediera la historia.

Un aspecto importante es que el lector, en forma sensible y empática, es decir buscando el diálogo, anima al escritor. Después de señalarle que era difícil, le dijo que valía la pena hacerlo, que era la forma en que realmente podía expresarse ‘La mejor literatura es así. Inténtalo’.

“De hecho en la literatura moderna (la que se hace hoy en día) está como mal visto que un narrador

nos hable de los anhelos o los pensamientos de un personaje. Eso está pasado al menos unos cien años de moda, por decir lo menos. Y es que es el recurso más fácil para el escritor, usar este narrador que todo lo sabe para que nos explique los pensamientos y deseos y miedos de los personajes. Lo difícil (y lo actual está lleno de retos) es transmitir eso mismo a través de diálogos, gestos y acciones. Imagina que eres un cineasta y no puedes meter una voz en off que diga: fulanita pensó tal cosa. Imagina que tienes que mostrar con los movimientos de los actores y lo que dicen, toda tu historia. La mejor literatura es así. Inténtalo” (F12, L).

En síntesis, se puede señalar que el personaje, al actuar, pensar y sentir en la narración, va aportando elementos para su construcción y para el desarrollo de la historia. Pero no cualquiera de estos elementos ayuda al desarrollo de la historia, sino sólo aquellos que aportan la visión original del escritor —3.2.1—. La selección y el hilado de estos elementos por parte del escritor, conservando la verosimilitud en personajes y trama —3.5.3 y 3.6.1— y conservando también el diálogo implícito en la idea —3.5.1—, es en esencia el proceso de expresión orientado al logro del estilo literario, y en todo este proceso es esencial el diálogo con el lector, pues la evaluación sólo puede darse con la experiencia de lectura.

Síntesis de la expresión a través de los personajes

El proceso mediante el cual el lector puede vincularse emocionalmente con el personaje es el de mentalización. Este proceso se ve favorecido cuando el lector puede construirlo a partir de sus actos, de sus pensamientos y sentimientos, en lugar de recibir la información sintetizada o resumida por el autor. Para que el escritor logre la expresión buscada requiere que el lector construya su personaje —esto lo aprenden los escritores en el diálogo con los lectores—.

Cuando el lector es capaz de construir al personaje y vincularse con él, además de experimentar con mayor intensidad la lectura y de poderse transportar narrativamente, es capaz también de evaluar el texto: si lo que sucede en la trama, no coincide con el personaje construido por el lector, lo siente como una pérdida de verosimilitud. Esta evaluación la conocen los escritores a partir del diálogo.

La importancia que los lectores de la CVP le dieron en el diálogo con los escritores al personaje, llevó a algunos a poner mayor atención en el proceso de desarrollo de los personajes, lo que impactó positivamente en su expresión —al recibir mejores comentarios—. Por lo tanto, una de las principales formas en que el diálogo entre el escritor y el lector influye en el

desarrollo de la expresión, es a través del desarrollo del personaje: la experiencia de lectura que se da a través de él, le permite al escritor recibir comentarios significativos acerca de su expresión.

Síntesis del capítulo

Con el análisis realizado, se ha podido ir respondiendo a la pregunta de investigación: ¿Cómo influye el diálogo que se da en una CVP, en el desarrollo de los escritores que buscan un estilo literario propio?

No se trata de una respuesta simple, sino de diferentes aportes en los que la teoría y los datos se reunieron para poder comprender mejor algunos aspectos como: la interacción en la CVP, el diálogo entre sujetos-actores y la influencia de éste en los escritores que buscan un estilo literario propio.

Para lograr lo anterior y que consecuentemente se generara la calidad de datos buscada, se realizaron el diseño y las reglas de participación de una CVP que promoviera el diálogo. Además se seleccionó a personas que tenían deseo de escribir y lograr un estilo literario, y a lectores que tenían experiencia en narrativa literaria como escritores y como maestros.

Entre lo más relevante que se encontró, fue que el vínculo esencial de diálogo entre el escritor y el

lector es el personaje. Si el escritor es capaz de desarrollar un personaje verosímil, el lector podrá irlo construyendo y vinculándose emocionalmente con él y así tener una experiencia de lectura con lo le suceda en la historia —y es a través de esta experiencia que el escritor puede saber si logró la expresión buscada—.

La evaluación del personaje, que el lector hace en su experiencia de lectura, es el elemento principal para hacerle comentarios significativos al escritor. En estos comentarios no se esperan conocimientos eruditos, sino la descripción de la experiencia de lectura en forma clara, argumentada y sensible con el deseo de expresión.

Si el escritor tiene voluntad de estilo, podrá decidir con sentido qué comentarios aceptar. Si no hay voluntad de estilo, el escritor podrá decidir también, pero esto no le ayudará a lograr un estilo literario propio.

En el siguiente capítulo se realiza una discusión de lo encontrado a partir del análisis.

El cómo surge y se desarrolla un escritor de literatura se ha considerado un tema hermético e inaccesible (Melero, 2005; Bellatín, 2006). Raymond Mar (2004) también puntualiza que la psicología ha dejado de lado el tema de producción de narrativa, centrándose más en la comprensión.

En la búsqueda bibliográfica que se realizó no se encontraron estudios sobre el proceso de desarrollo de escritores en literatura, aunque se encontró la descripción de los talleres literarios en México desde su implantación en los años setentas (Jiménez, 1999). De esta recuperación se puede conocer la dinámica de los talleres literarios, sus problemáticas y sus logros.

Puede decirse, con base en la búsqueda realizada, que las investigaciones en el campo de la educación se han orientado principalmente a la adquisición de la lengua escrita y/o al uso y desarrollo de la escritura en contextos escolares. Las investigaciones sobre el desarrollo de habilidades narrativas que se encontraron fueron realizadas en niños y los datos que se analizaron provinieron de ejercicios propuestos por las investigadoras; como ejemplo pueden verse las investigaciones de Ferreiro y Siro (2008) y de Calderón y Hess (2010).

Por su parte, las investigaciones del campo de la literatura, se enfocan a los textos que son literarios y a sus lectores, sin considerar a los sujetos que buscan ser escritores ni a sus textos que aún no son obras literarias.

Capítulo 4



Discusión



El campo de estudio más cercano a ésta investigación es el relacionado con la escritura creativa (creative writing). Sin embargo, este campo tiene, desde la perspectiva del diálogo adoptada, una diferencia fundamental con el presente estudio, ya que la finalidad de este tipo de escritura es fomento de la creatividad, mientras que la finalidad de los que buscan ser escritores de literatura es el logro de un estilo.

Sin embargo, se obtuvo información sobre el desarrollo de los escritores en literatura, a partir de las reflexiones que escritores reconocidos han hecho sobre su práctica (Sartre, 2003; Paz, 2005). Estas reflexiones, a pesar de no tener el rigor de una investigación, resultaron útiles por la calidad de su argumentación y por la información insustituible de la experiencia que rescatan. Otra fuente de información fue la recuperación de experiencias de talleres literarios que se dan en libros como los de Bellatín (2006) y De la Borbolla (2002).

Dado lo anterior, la presente investigación resultó ser un aporte al estudio del desarrollo de los escritores, desde el punto de vista educativo. Se mostró que con el apoyo de una herramienta virtual era posible estudiar el proceso de desarrollo que se da a partir del diálogo entre escritores y lectores, es decir que pudo hacerse un análisis a partir de un proceso que podría denominarse natural, ya que los textos de

los escritores no surgieron a partir de la solicitud de un maestro o investigador, sino de su deseo expresarse y ser leídos.

La presente investigación, en este mismo sentido, aportó información sobre la experiencia de los escritores en su búsqueda de expresión y del diálogo que realizan con los lectores en esta búsqueda y de cómo este diálogo influye en su desarrollo.

En este capítulo se presenta la discusión de los hallazgos tomando como referencia los conceptos ordenadores del marco teórico. Es importante aclarar que más que encontrar elementos de contradicción entre los datos y la teoría expuesta, se hablará de cómo la relación entre ambos posibilitó una profundización teórica, una mejor comprensión del objeto estudiado y dar respuesta a la pregunta de investigación.

Diálogo

El concepto del diálogo sirvió para analizar dos situaciones distintas: la primera fue la experiencia de lectura significativa a partir de un texto literario. Si la persona se siente cuestionada por lo que lee, podrá continuar el diálogo formulando por su parte una respuesta que sea significativa para otros (Wenger, 2005; Bajtín M., 2005)—.

Esta experiencia de lectura que involucra al escritor y al lector, no es un diálogo más, sino que es esencial para las personas, porque éstas construyen su realidad en forma narrativa (Balbi, 2004; Mar, 2004; Hsu, 2008). La experiencia de lectura literaria debe ser parte de los propósitos educativos, por la relación íntima y trascendental que hay entre humanismo, diálogo y literatura, pues como argumenta Sartre “sólo hay arte por y para los demás” (2003, p. 70).

Analizar esta experiencia de lectura desde la perspectiva del diálogo, permitió construir a su vez, el concepto de estilo literario que se manejó en el presente estudio. Este concepto de estilo fue un referente para el análisis de los comentarios y las entrevistas, y permitió particularizar a los escritores de la CVP como aquellos que buscan un estilo literario propio.

La otra situación que pudo analizarse con el concepto de diálogo, fue el desarrollo de los escritores. Los textos de estos escritores que aún no son obras literarias, no resultan significativos en su conjunto y se da un rechazo de los lectores en general (Green, 2004; Mar, 2004). Por lo tanto, los lectores de la CVP requirieron hacer un esfuerzo de entendimiento, activo y sensible del deseo de expresión de los escritores, como señala Wegerif (2005), para poderles aportar un comentario que ellos evaluaron como significativo, es decir, que fuera argumentado y construido desde la experiencia de lectura.

Cuando los comentarios no fueron así, los escritores los rechazaron, corroborando lo que dicen Chambers (2007) y De la Borbolla (2002), que hablan de la necesidad de una conversación significativa para el desarrollo de lectores y escritores. Sin el esfuerzo de los escritores no se hubiera dado el diálogo y por lo tanto tampoco hubiera sido posible la investigación.

Las dos situaciones de diálogo mencionadas, la literaria y el desarrollo de los escritores, están relacionadas desde la perspectiva del presente estudio, ya que la lógica de los comentarios significativos se comprende mejor tomando como referencia el diálogo que se da en la experiencia de lectura literaria.

Se confirmó además que en el diálogo entre los lectores y los escritores de la CVP, que quedó reflejado en los comentarios y las entrevistas, se dieron los elementos de una conversación exploratoria, pues puede considerarse que en ellos “El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación” (Mercer, 2001, p. 131).

Un aspecto de gran relevancia para el planteamiento de este estudio, que está implícito en lo anterior, es que resultó posible el diálogo en la asincronía virtual, en contraposición a lo señalado por Watzlawick (2005), que habla de la necesidad de lo presencial y de Bajtín (2005) cuya definición de diálogo está, por situaciones históricas, situada en lo presencial.

En el capítulo primero se describió cómo en lo virtual se pueden dar elementos de lo presencial, entre estos se encuentra la sensación de presencia social (Jacobson, 2001; Kehrwald, 2008), a la que aludieron los escritores en múltiples ocasiones. Abonando a esto, se resalta la frase de un escritor que dijo: “ya hubo toda una discusión respecto a eso” (ELE), haciendo patente que hubo interacción a pesar de la asincronía. Este mismo escritor añadió que ahora ya evaluaba sus textos de acuerdo con lo que se había discutido, dijo: “creo que es adecuado” (ELE), señalando así que la discusión dio pie al aprendizaje a partir de la reflexión y de la decisión del escritor.

Todos los aspectos mencionados, subrayan la pertinencia de la perspectiva del diálogo para el análisis de la experiencia de lectura literaria y del desarrollo de los escritores. Por lo tanto se considera un aporte haber utilizado esta perspectiva para analizar el desarrollo de los escritores. A continuación se describen los puntos más relevantes de los sujetos-actores que dialogaron en la CVP, los lectores y los escritores.

La lectura de narrativa

Diferentes aportes teóricos sustentan por qué y cómo la lectura de narrativa resulta significativa

para las personas (Chambers, 2007; Mar, 2004; Bajtín M., 2005). También por qué el lector, que en los textos expositivos tiene un papel secundario, resulta esencial en los textos narrativos (Prado, 1992). A lo largo de la CVP se pudo corroborar que estos presupuestos teóricos eran acordes a los datos observados. Por ejemplo, los comentarios que los escritores consideraron más relevantes y que tuvieron influencia en su proceso de expresión, fueron aquellos que explicaron en forma argumentada la experiencia de lectura.

El análisis de la CVP mostró que el personaje es el elemento central en esta experiencia. Diferentes autores (Green, 2004; Mar, 2004) mencionan al personaje como un elemento necesario, pero no como el de mayor importancia. El personaje, según los datos analizados, permitió la evaluación, la comprensión y el goce de la narrativa, además de que la referencia a él facilitó el diálogo entre el lector y el escritor a través de los comentarios.

El lector es capaz de vincularse emocionalmente con personaje cuando la narración le da los elementos para irlo construyendo a partir de sus actos, de sus pensamientos y sentimientos, en lugar de recibir información sintetizada o resumida por el escritor. En la CVP se vio que cuando el lector construye el personaje, puede entender el porqué de sus reacciones y sentimientos, y así considerarlo significativo.

El lector puede evaluar la narración a través del personaje, pues al comprenderlo, puede sentir si algo de lo que hace, siente o piensa no es verosímil. En síntesis, el análisis realizado en la CVP enfatiza la importancia del personaje en la experiencia de lectura.

Se confirma que el lector no es un receptor pasivo (Petit, 2001; Prado, 1992), sino que es él quien recrea la narración y al personaje, la experiencia de lectura se da en él, no en el texto.

Sin embargo, para la CVP en la que los escritores están en desarrollo, se requirió que los lectores tomaran la decisión de ser sujetos-actores para lograr el diálogo (Cánovas, 2010). La participación de ellos fue crucial en el medio virtual, pues sus comentarios son los que dan la existencia en este medio, ya que si un escritor sube su texto y nadie le responde, es como si no existiera (Markham, 2005). En la CVP se constata con claridad la importancia de los otros en la conformación de la personalidad (Bajtín, 2000) y también el efecto que tiene en la motivación de los escritores una respuesta a tiempo o una retrasada (Hernández, 2007).

Los comentarios de los lectores fueron un elemento fundamental para la experiencia de los escritores en la CVP. Cuando, por ejemplo, los escritores comienzan su desarrollo, la falta de claridad en sus textos es tanta que se interpone como una pared en-

tre el deseo de expresión y la experiencia de lectura y, por ello, el comentario no resulta significativo y el escritor vive una situación frustrante.

Por el contrario, cuando el lector es capaz de sortear las fallas en el texto y comenta sobre el deseo de expresión del escritor, éste experimenta una situación agradable, en la que se siente realmente escuchado por el otro. Así comienza propiamente el desarrollo de la expresión del escritor, que resulta automotivante (Cánovas, 2010) cuando busca lograr un estilo. En el siguiente apartado se aborda este desarrollo y su relación con el lector y el diálogo.

Sujetos-actores que escriben narrativa

A pesar de que se señala la dificultad de estudiar el proceso de producción de narrativa (Melero, 2005; Bellatín, 2006) la perspectiva del diálogo permite diferenciar y conocer cuáles son las etapas de este proceso. Por ejemplo, aunque aún no se tenga total claridad sobre el mecanismo de generación de las ideas para desarrollar textos narrativos, el saber que éstas son respuestas en un diálogo posibilita ya la construcción de conocimiento.

En las entrevistas a los escritores de la CVP se corroboró que no puede forzarse la aparición de

ideas, que el hacerlo da como resultado algo sin fuerza expresiva, al igual que forzar un recuerdo (Bellatín, 2006). Desde la perspectiva adoptada esto resulta coherente, pues en forma unidireccional no hay diálogo.

La voluntad de estilo, más que forzar la generación de ideas, sirve para dedicar tiempo y espacio adecuados para la escritura, para leer, para ser paciente. Y, si se da la idea, servirá también para respetar la lógica de diálogo implícita en ella, pues el forzar esta lógica afectaría la expresión.

Respetar esta lógica es un proceso activo, pues en la expresión el escritor debe ser capaz de sentar las bases para construir un contexto compartido con el lector (Mercer, 2001), para el otro que no tiene la misma fotografía que tiene el escritor en su mente. La expresión se desarrolla a partir de lo que a él le resulta significativo, de sus gustos, de sus preocupaciones, de lo que más le importa. No podría hacer esta construcción con lo que es significativo para el lector, porque esto no lo conoce. El que la expresión sea significativa para el escritor y que busque serlo para el lector, le da sentido a la voluntad de estilo. Con el análisis a la CVP se encontró que la voluntad de estilo es un elemento indispensable para la expresión que busca un estilo literario.

La expresión de los escritores no tiene que ser de temas elevados o de gran complejidad para ser

significativa, lo original tiene sus raíces en lo cotidiano (Heller, 1970) que se retoma y se vuelve a negociar junto con la historia de significados asociados (Wenger, 2001). Como se vio en el análisis de la CVP, se puede conseguir la expresión con ‘pequeñeces’, reconstruidas por la mirada del escritor. Lo anterior aporta una mejor comprensión de lo original en el proceso de la narrativa literaria.

Cuando se alcanza la expresión literaria, se le aporta sentido a la realidad del lector; de acuerdo con lo encontrado en la CVP y con apoyo de lo señalado por Heller (1970).

Es importante reiterar que los lectores son los que pueden señalar si se logró o no la expresión. En la CVP ellos mencionaron cuándo hubo frases, fragmentos y textos, que tuvieron la vitalidad a la que hace referencia Bajtín (2005) como necesaria para el diálogo. Sin embargo, a pesar de la importancia que tienen los comentarios, en la CVP se vio que algunos escritores no fueron pasivos ante ellos, fueron sujetos-actores que los evaluaron, los contrastaron contra lo que escribieron y contra lo que deseaban expresar —su intención— y sólo si los consideraron adecuados los aceptaron.

Los escritores valoraron que el lector fuera sensible a sus deseos de expresión y realizara un esfuerzo por ayudarles a lograrlo —este esfuerzo le da valor a los comentarios, independientemente de

que provengan de pares—. También que los comentarios no fueran reducidos juicios de valor, sino que explicaran el porqué de lo que afirmaban, independientemente si se referían a logros o fallas en el texto.

Entre los comentarios que los escritores evaluaron como significativos, consideraron como más relevantes aquellos dirigidos al personaje —esto es acorde con escritores que buscan un estilo literario, pues la narrativa literaria se orienta al personaje (Blum, 2009)—. En estos comentarios, los lectores se refirieron a personajes vacíos, ya que no daban elementos para su construcción en la experiencia de lectura y esto impedía el involucramiento emocional con ellos. Por otro lado, en la mayoría de los textos que los lectores evaluaron como expresivos, hicieron referencia a la contribución de un personaje significativo.

Un aporte relevante que se dio a partir del análisis, fue que los escritores encontraron que este diálogo sobre los personajes les permitió hacer cambios en su expresión y en la evaluación de sus textos. El resultado en aquellos escritores que mejoraron su expresión, fue que comenzaron a describir personajes cada vez más verosímiles y complejos. Es decir que la influencia del diálogo en el desarrollo de los escritores se da principalmente en relación con el personaje.

Por último, después de revisar lo concerniente a los sujetos-actores, se aborda la importancia y las

implicaciones que tuvo el que el diálogo se diera en una comunidad virtual de práctica.

Comunidad virtual de práctica (CVP)

Los dos procesos de participación principales (Wenger, 2001), que se señalaron en el primer capítulo: el desarrollo de textos narrativos y el comentario de los textos, fueron compatibles con el medio virtual y le dieron sustento al diálogo en la CVP. Tanto los primeros como los segundos fueron cosificados, de acuerdo con el concepto de Wenger (2001) y se volvieron parte del contexto compartido (Mercer, 2001), al ser referidos por lectores y escritores posteriormente. Lo anterior, muestra que la articulación que se realizó de la teoría fue adecuada para el objeto de estudio.

Sin embargo, el concepto de comunidad de práctica tuvo mayor importancia en el diseño de la CVP que en el procesamiento de los datos. De cualquier forma, ambos aspectos son parte del análisis cualitativo de acuerdo con Miles & Huberman (1994). Sin el diseño que se realizó de la CVP, no se hubieran generado las situaciones de diálogo que se querían analizar —el diseño facilitó obtener datos de la calidad necesaria para el análisis—.

En cuanto a la virtualidad, se mencionó en el apartado 2.2 que debe evaluarse cuál es su influen-

cia para cada estudio en particular (Merriam, 2002), pues puede tener diferentes niveles de injerencia en la negociación de significado (Hine, 2004). En el apartado 1.1.1 se dijo que los procesos de participación principales de la CVP no requerían de la virtualidad. Pero, como se resaltó en el apartado sobre lectura de narrativa, en el espacio virtual se enfatiza la importancia del lector, pues si él no responde, el escritor se siente abandonado, sin existencia en lo virtual y eso lo desmotiva (Markham, 2005; Hernández, 2007). A esto habría que añadir que los escritores apreciaron la honestidad y la claridad que se logró en este medio —puesto que en el medio presencial los vínculos de amistad que se forman por la cercanía, pueden afectar la objetividad de las opiniones— y consideraron esto útil en su búsqueda de estilo.



Conclusiones



El presente estudio aporta conocimiento sobre un proceso que aun no ha sido suficientemente estudiado, el desarrollo de los escritores que buscan lograr un estilo literario propio. Es cierto que es un proceso de aprendizaje muy específico, pues las personas en general no tienen el deseo de expresarse por escrito mediante la narrativa y de las que sí, sólo unas pocas lo intentan y aún son menos las que perseveran durante algún tiempo en esta búsqueda.

Lo anterior lleva a formular preguntas como ¿cuál es la relevancia educativa de haber estudiado un objeto tan reducido? o ¿puede transferirse este conocimiento a procesos de enseñanza-aprendizaje más generales?

En primer lugar, hay que señalar que los beneficiarios directos de este estudio son los coordinadores y miembros de talleres literarios, pues estos son espacios educativos. Es cierto que los coordinadores de los talleres realizan ya acciones coherentes con lo expuesto en los resultados y en la discusión —de hecho, como se mencionó, los lectores de la CVP son coordinadores—, sin embargo el análisis que se realizó tanto de sus prácticas como de la experiencia de los escritores, desde la perspectiva del diálogo, puede enriquecer la comprensión que tienen del proceso y por lo tanto reorientar su quehacer.

Por su parte, las personas que desean desarrollarse como escritoras, pueden observar en este es-

tudio un diálogo que amplía la reflexión sobre su práctica y que les ayuda a comprender el proceso de escritura y el aspecto esencial de la voluntad de estilo para el logro de su expresión; pues con ella pueden evaluar que los comentarios sobre sus textos no sólo sean juicios de valor, sino que estén argumentados y sean claros, y con esto decidir si los aceptan o no, contrastándolos con sus intenciones y con sus propias percepciones.

Pero el beneficio de este estudio no se reduce a los talleres literarios. El proceso de desarrollo de los escritores en diálogo con los lectores, puede ayudar a promover, analizar y evaluar el proceso educativo en general, en el que tradicionalmente los contenidos se consideran como correctos y ya terminados, en lugar de como respuestas provisionales en un diálogo. En este sentido se utiliza, por ejemplo, la ortografía como algo acabado para calificar y descalificar, en lugar de compartirla como una herramienta para el logro de la expresión.

El que los alumnos en los diferentes niveles educativos narren, aunque no persigan el logro de un estilo, tiene múltiples beneficios. En primer lugar es un tipo de actividad que no tiene que ser dirigida, sino que puede ser acompañada por el docente mediante el diálogo —al igual que sucedió en la CVP—. Desde mi punto de vista una educación integral debe guardar un equilibrio entre los aprendizajes de

herramientas generales, como la suma, en los que el maestro aporta los referentes, del tipo: qué es, cómo se hace y cómo se aplica ésta, y aprendizajes a partir de elaboraciones personales, en los que el alumno juega el papel principal y el maestro acompaña. Un ejemplo de lo anterior es la narración para la propia expresión, que es un proceso para la construcción y el conocimiento de sí.

Aunque los estudiantes en general no busquen un estilo, sí requieren de la automotivación y construcción personal que da la voluntad de estilo. Resulta ineludible, desde el punto de vista educativo, que los alumnos realicen su proceso de construcción personal mediante su expresión y, atendiendo a ello, considero que la voluntad de lograr un estilo, al ser una forma particular de la voluntad de ser, puede servir como un modelo u orientación para lograrlo.

Otro beneficio de que los alumnos produzcan y además comprendan narraciones, es que a través de éstas se comparten las experiencias con los otros y se enfatiza aquello que resulta significativo. Es también gracias a la narrativa que se comprende la experiencia propia y se construye la historia personal. Por ello, el que en la escuela ésta sea relegada por considerarse algo meramente “recreativo” es una gran pérdida para una educación integral. Pero lo más relevante desde el punto de vista educativo es que tanto la producción como la comprensión de na-

rrativa son procesos que pueden mejorarse mediante el diálogo, en el que las ficciones actúan como un catalizador —es importante resaltar que todo lo anterior es un campo privilegiado para nuevas investigaciones—.

Se espera que el presente estudio proporcione orientaciones para trabajar estos procesos. Un ejemplo de ello es que durante el primer semestre de 2011, alumnas de pedagogía de la Universidad Iberoamericana León, utilizaron parte del marco teórico para el diseño de un programa de acompañamiento a docentes de preescolar en el tema de narrativa. Las maestras que fueron acompañadas calificaron la experiencia como muy relevante, pues no contaban con conceptos sobre la narrativa que les resultaran útiles, y tampoco sabían cómo evaluarla —los diferentes apoyos con los que cuentan, entre ellos el Plan Nacional de Lectura, mencionan que es importante leer más narraciones y que hay que dedicar tiempo a ellas, pero no ofrecen elementos para comprender por qué esto es relevante, ni específicamente cuáles son sus beneficios—.

Una gran ventana de oportunidad educativa, al respecto de lo anterior, se encuentra en las estrategias centradas en el personaje, para las que la presente investigación puede ser un aporte. Creo que las estrategias centradas en el personaje permiten un mejor aprovechamiento de los espacios dedi-

cados a la narrativa, pues a través del personaje se pueden trabajar la mentalización, la empatía y la construcción del yo, por ello es indispensable que el maestro aprenda cómo seleccionar libros orientados al personaje y le enseñe a sus alumnos a hacerlo, a cómo conversar enriqueciendo la comprensión del personaje con las diversas perspectivas de los pares y el maestro, y también a cómo construir un relato mediante el desarrollo verosímil de un personaje.

Cuando a través de estas estrategias se desarrollan la mentalización y la empatía, la realidad de la persona se enriquece, pues los demás pasan de ser planos y sin textura, a adquirir profundidad y matices, se vuelven más interesantes y significan más. Cuando esa mirada de múltiples perspectivas se aplica al propio personaje, es decir al yo, se aporta a la autoconstrucción de la persona, pues el resultado es un yo más complejo y más capaz de gozar su realidad.

Es cierto que estas estrategias darían como resultado productos difíciles de comparar y calificar, pero ¿es esto lo más relevante? Lo que sí resultaría importante es que la aplicación de éstas se investigue y se difunda.

Por último, quiero hacer algunas reflexiones relacionadas con la implementación de la CVP. De una situación escolar típica orientada a los contenidos no se hubieran obtenido los datos requeridos para

el análisis y, por lo tanto, tampoco para responder la pregunta de investigación. De donde se desprende que además de que no es posible investigar los procesos narrativos en situaciones de este tipo, los alumnos no serían capaces de desarrollarlos a partir de dichas situaciones.

Es necesaria la práctica intencionada del docente hacia el diálogo, para que estos procesos se desarrollen en el aula. El maestro, al igual que los lectores de la CVP, debe buscar sensible y activamente el entendimiento del otro-estudiante, para que éste aprenda también a dialogar, para que comprenda y disfrute con mayor profundidad la narrativa al saber conversar sobre ella y para que sea capaz de reflexionar sobre su expresión escrita.

La virtualidad y sus implicaciones, pueden calificarse como esperanzadoras en el panorama de la educación. En la CVP, por ejemplo, fue posible el diálogo entre lectores y escritores usando sólo texto. Es decir que puede darse una interacción de calidad de la que pueden derivarse aprendizajes trascendentes. Los alumnos y sus maestros no tienen que estar atados al tiempo de una sesión, sino que pueden trabajar a su ritmo con aquello que les importa.

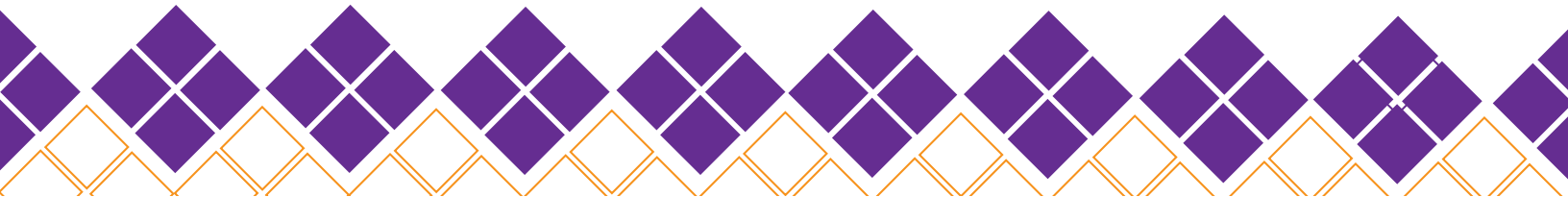
Por lo anterior, pienso que es pertinente resaltar las bondades del trabajo virtual como un medio adecuado para el diálogo, donde tanto los maestros como los alumnos pueden compartir lo significativo.

Síntesis final

En síntesis, lo que hasta aquí se ha expuesto nos permite concluir enunciando la TESIS del presente estudio: La voluntad de estilo cumple un papel fundamental en el desarrollo del escritor lo cual, en el caso estudiado, se vio incrementado por la participación en un contexto virtual organizado, favorecedor del diálogo con los lectores, lo que influyó en su asunción como un sujeto-actor capaz de tomar decisiones, en cuanto a qué le resulta significativo de dicho diálogo para así integrarlo al proceso con que evalúa su expresión, en la búsqueda de un estilo literario propio.



Referencias bibliográficas



- Andréu, J. (2003). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado el 26 de abril de 2011, de Documento de trabajo CENTRA: <http://public.centrodeestudio-sandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Ardèvol, E., Beltrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada. *Athenea Digital*, 72-92.
- Arriazu Muñoz, R. (2007). ¿Nuevos medios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social on-line a través del foro de discusión. *Forum: Qualitative Social Research*, 1-15.
- Bajtín, M. (1986). *Marxism and the philosophy of language*. Boston: Harvard University Press.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy*. México: Taurus.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1981). *Crítica y verdad*. México: Siglo XXI.
- Bazeley, P. (2009). *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. London: SAGE.
- Bellatín, M. (2006). *El arte de enseñar a escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bello Vázquez, F. (1997). *El comentario de textos literarios*. Barcelona: Paidós.
- Blum, L. V. (2009). *CVP para el desarrollo de escritores*. Obtenido de <http://cursos.leon.uia.mx>
- Borges, J. L. (1997). *Otras inquisiciones*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Boston: Harvard University Press.
- Calderon, G. & Hess, K. (2010). El reto de la lengua escrita en la escuela. Querétaro: FUNDAP.
- Campbell, F. (2006). La memoria en la invención literaria. En M. Bellatín, *El arte de enseñar a escribir* (pp. 29-31). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cánovas, C. (2004). *Tejedoras de sí mismas*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cánovas, C. (2010). Sugerencias teóricas para una tesis doctoral sobre un taller virtual de creación literaria. *Perfiles educativos*, 129-144.
- Carlson, N. (1996). *Fundamentos de psicología fisiológica*. México: Pearson.
- Castells, M. (2005). *La era de la información. La sociedad red*. México: Siglo XXI editores.

- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Daniel, B. K., Schwier, R. A., & Ross, H. M. (2007). Synthesis of the process of learning through discourse in a formal virtual learning community. *Journal of interactive learning research*, 18(4), 461-477.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- De la Borbolla, Ó. (2002). *Manual de creación literaria*. México: Nueva Imagen.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Dobbs, D. (2006). A revealing reflection. *Scientific American Mind*, 22-28.
- Ellis, R., Goodyear, P., Prosser, M., & O'Hara, A. (2006). How and what university students learn through online and face-to-face discussion: conceptions, intentions and approaches. *Journal of Computer Assisted Learning*, 244-256.
- Ferreiro, E. (2002). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. México: Dirección General de Publicaciones del Conaculta.
- Ferreiro, E., & Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Frith, U. (2001). The biological basis of social interaction. *Current directions in psychological basis*, 151-155.
- Gardner, H. (1999). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor*. México: Pláneta.
- Gatti, J., & Figueroa, I. (2010). *La artimaña y el prodigio*. México: SM.
- Godwin, T. (2007). *Después de la violencia y la opresión: es posible crear justicia*. León: Universidad Iberoamericana León, Catedra Eusebio Francisco Kino.
- González, J. (2009). *Inferencias en grupos infantiles de lectura*. Recuperado el 10 de 03 de 2011, de Revista electrónica de investigación educativa: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-gonzalezgarcia.html>
- Green, M. C. (2004). Transportation into narrative worlds. *Discourse Process*, 247-266.
- Green, M. C. (2008). Research challenges in narrative persuasion. *Information design journal*, 47-52.

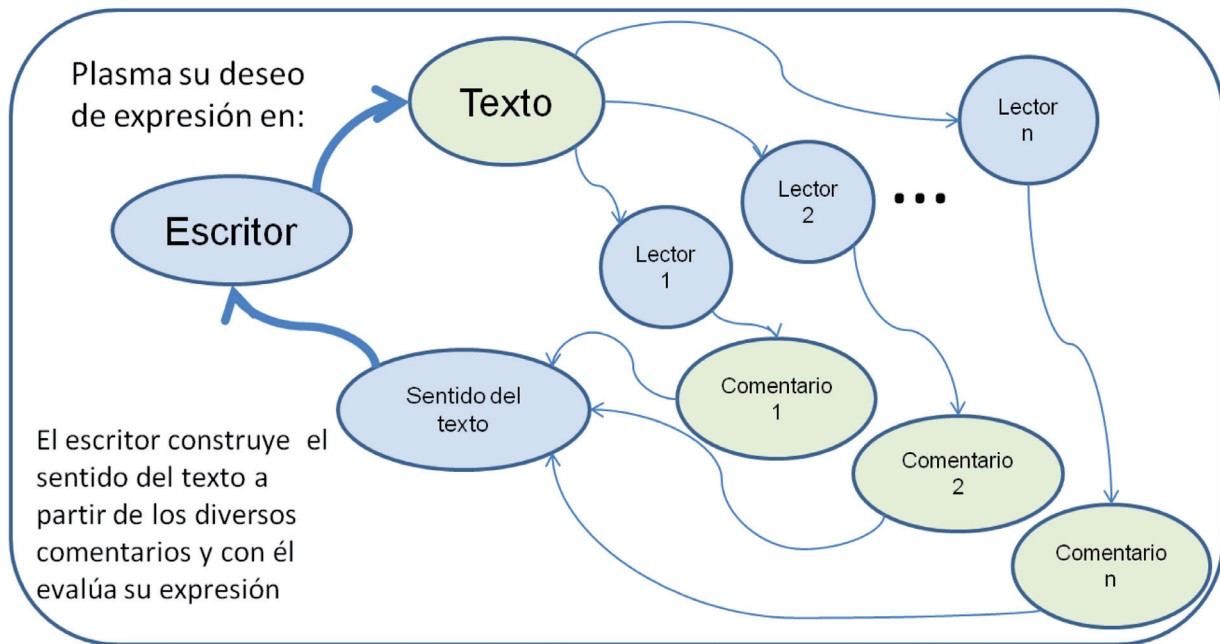
- Guissi, J. (03 de 2009). Seminario de Identidad latinoamericana. Puebla, México.
- Gunawardena, C. N., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research*, 17(4), 397-431.
- Heller, A. (1970). *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta edición ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, S. C. (Noviembre de 2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. *Apertura*(7), 45-62.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hsu, J. (2008). The secrets of storytelling. *Scientific American Mind*, 46-51.
- Jacobson, D. (2001). Presence Revisited: Imagination, Competence, and Activity in Text-Based Virtual Worlds. *Cyberpsychology and behavior*, 653-673.
- Jiménez, T. (1999). Los talleres literarios en México. *Anales de literatura Hispanoamericana*, 251-258.
- Jones, S. (1999). *Doing internet research*. London: SAGE.
- Jones, S. (2003). *Cibersociedad 2.0*. Barcelona: UOC.
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 89-106.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J., & Chaiklin, S. (1986). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre la actividad y el contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mar, R. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 1414-1434.
- Mar, R., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological science*, 173-192.
- Markham, A. (2005). The methods, politics, and ethics of representation in online ethnography. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The sage handbook of qualitative research* (pp. 793-819). Thousand Oaks: Sage.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación política*. Santiago: Dolmen.

- Mejía, R., & Sandoval, S. (2002). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Guadalajara: ITESO.
- Melero, N. (21 de febrero de 2005). *¿Qué es el estilo literario?* Recuperado el 13 de agosto de 2008, de Letralia: <http://www.letrealia.com/120/en-sayo02.htm>
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N., Dawes, R., & Wegerif, R. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational*, 359-377.
- Merriam, S. B. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. En *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (pp. 18-33). Jossey-Bass.
- Merrill, N. D. (2008). Effective peer interaction in a problem-centered instructional strategy. *Distance Education*, 199-207.
- Miles B., M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 101-117.
- Orwell, G. (2004). La política y el idioma inglés. *Letras Libres*, 12-17.
- Paz, O. (2005). *El arco y la lira*. México: Fondo de cultura económica.
- Peer, W. (1989). Quantitative studies in literature: A critique and an outlook. *Computers and the humanities*, 301-307.
- Pérez, A., & Bazdresh, M. (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. México: SM.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pirandello, L. (1965). *Obras completas*. Buenos Aires: Plaza y Janés.
- Prado, G. (1992). *Creación, recepción y efecto. Una aproximación hermenéutica a la obra literaria*. México: Diana.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 8 de 1 de 2011, de 21va Edición: www.rae.es
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sade-Beck, L. (2004). Internet ethnography: online and offline. *International journal of qualitative methods*, 1-14.
- Sartre, J. P. (2003). *¿Qué es escribir? ¿Qué es la literatura?* México: Losada.
- Scanlon, E., & Issroff, K. (2005). Activity theory and higher education: evaluating learning technologies. *Journal of computer assisted learning*, 430-439.

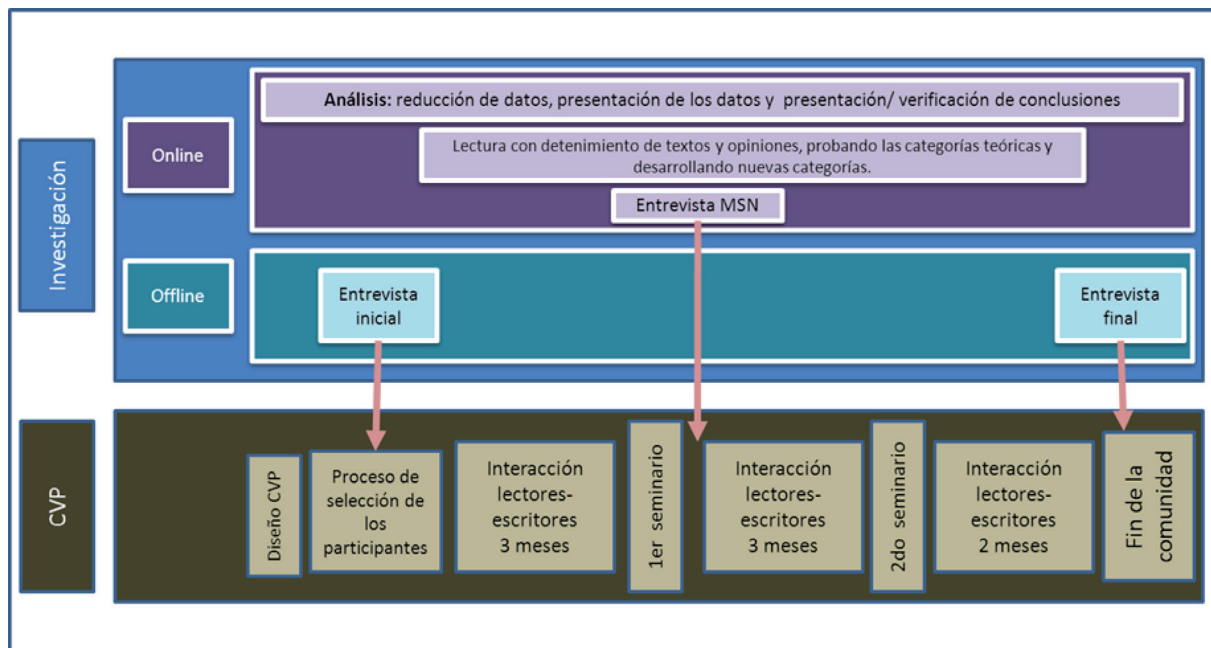
- Smith, H. (2006). Emerging from the Experiment: A Systematic Methodology for Creative Writing Teaching. *Int. J. For The Practice And Theory Of Creative Writing*, 17-34.
- Solms, M., & Turnbull, O. (2005). *El cerebro y el mundo interior*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres Mojica, T. (14 de 12 de 2009). Sobre la creación literaria. (M. Miranda, Entrevistador)
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Loon, J. (2007). Narrative theory and narrative fiction. *Int. J. For The Practice And Theory Of Creative Writing*, 18-25.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Faus-
to.
- Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A., Herrmann, S., Happé, F., & Falkai, P. (2001). Mind reading: Neural mechanisms of Theory of mind and Self-perspective. *Neuroimage*, 170-181.
- Watzlawick, P. (2005). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Wegerif, R. (2005). Dialogic Education: what is it and why do we need it? *Education Review*, 58-66.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Yehya, N. (08 de 04 de 2009). Primer seminario de la comunidad virtual. Nueva York, Estados Unidos.



Anexo 1. Construcción de sentido en los escritores de la CVP.



Anexo 2.- Esquema del presente estudio y del desarrollo de la CVP.



Anexo 3 Número de textos y comentarios en los foros

Foro	Textos	Comentarios	Com. por participante
1	19	131	6.89
2	15	98	6.53
3	15	76	5.07
4	14	77	5.50
5	12	65	5.42
6	13	68	5.23
7	8	57	7.13
8	9	48	5.33
9	11	59	5.36
10	5	29	5.80
11	10	50	5.00
12	8	42	5.25
13	8	41	5.13
14	7	34	4.86

En esta tabla se puede ver que el número de participantes al inicio fue de 19 y en el foro final participaron sólo 7. Fueron 6 escritores los que participaron con mayor constancia durante toda la CVP.

En total fueron 12 mujeres y 7 hombres, y la edad promedio fue de 24.6 años

Edad	17	18	19	20	21	22	24	25	26	29	32	35	41
Masculino		1	1	1				1	1	1	1		
Femenino	1	1	1	1	1	1	2			2		1	1

Anexo 4 Criterios para categorizar a los enunciados de los comentarios en edición o expresión

Edición (Ed)	Son enunciados que hacen referencia a normas gramaticales o a su aplicación (principalmente ortografía y sintaxis). Son impersonales, por ejemplo: 'Las esdrújulas llevan acento'. Aunque, en algunos comentarios, están asociados al lector, como en la frase: 'no me gustan las faltas de ortografía'. Sin embargo, no se refiere a un texto en particular, sino, a cualquier texto. No es que al lector le disgusten las faltas de ortografía de ése texto, sino que eso es algo que no le gusta en general.
Expresión (Ex)	Son enunciados que hacen referencia a la experiencia de lectura que provocó un texto en particular ¿Qué sintió y pensó el lector, con lo expresado por el escritor en el texto? Tienen como sujeto al lector y mencionan las emociones que se despertaron en él, como en 'Me gustó lo de las piernas lampiñas'. Estos enunciados también pueden hacer referencia a lo que el lector considera que no se logró expresar, por ejemplo 'Encuentro un personaje plano, sin chiste'

Se imprimieron 50 ejemplares
en Limón Rojo
León Gto., octubre de 2012.