

# Interpretación lectora de una crónica policial y reformulación en escritura: la labor sobre el verosímil como estrategia metacognitiva

María del Rosario Fernández  
Aceptado Febrero 2013

---

## Resumen

Abordamos la interpretación de una crónica policial atendiendo al funcionamiento del verosímil realista (Hamon, 1982) para luego proponer una reformulación en escritura que cambie el texto por uno fantástico, extraño y maravilloso. Tal labor se enfoca en promover la metacognición en un grupo de adultos que asiste a un taller de Análisis del Discurso de la Municipalidad de Rosario (Argentina). Nuestro trabajo se centra en la reformulación de un fragmento de dicha crónica, que fue reescrito por todo el grupo de alumnos a partir del andamiaje provisto por el docente y por los propios pares.

**Palabras claves:** verosímil realista - lectura - reformulación - escritura - metacognición - andamiaje

## Abstract

We approach the interpretation of a police chronic credible response to the operation of realistic (Hamon, 1982) and then propose a reformulation in writing to change the text for a fantastic, strange and wonderful. This work focuses on promoting metacognition in a group of adults who attend a Workshop to Discourse analysis (Municipality of Rosario - Argentina). Our work focuses on the reformulation of a fragment of the chronic that was rewritten by the whole group of students from the scaffolding provided by the teacher and by the peers.

**Key words:** realistic - reading - reformulation - writing - metacognition - scaffolding

---

## **Presentación**

Este artículo responde a la preocupación por propiciar una labor metacognitiva en el aula que es requerida tanto por la lectura como por la escritura (ver sección 1). En lo que atañe específicamente a la escritura, esta propuesta puede encuadrarse en la perspectiva de la reformulación parafrástica en función de la composición escolar, aspecto que, como señala Silvestri (2000) se asocia con el desarrollo de la metacognición. Para hacerlo se revisa cómo opera la verosimilitud realista (Hamon, 1982) en una crónica policial aparecida en el diario *La Capital* de Rosario (Argentina), el 16 de julio de 2006 (ver anexo), con el fin de indicar de qué modo puede trabajarse su interpretación en lectura, para luego ofrecer reformulaciones que podrían proponerse a los fines de cambiar el tipo de verosímil, tornándolo, fantástico, extraño y maravilloso en la escritura.

El texto se halla organizado en cuatro grandes secciones. En la primera efectuamos una breve aproximación teórica a la metacognición y al rol que desempeña en la lectura y la escritura, aspecto que luego atravesará los análisis y propuestas en las secciones subsiguientes. En la segunda, nos referimos a la metodología empleada, tanto para la labor en lectura (apartado 2.1), como para la que atañe a la escritura (apartado 2.2). En la tercera sección, nos centramos en la impronta del verosímil realista a la hora de realizar su interpretación en lectura, ya sea de los elementos paratextuales (apartado 3.1) como del propio cuerpo del texto (apartado 3.2). En la cuarta sección, nuestro interés se focalizó en la escritura. Para ello, discriminamos cuál fue el fragmento (apartado 4.1) de la crónica inicialmente leída con el que trabajamos en la tarea de reformulación textual (apartado 4.2) con el fin de generar un texto fantástico, uno extraño y uno maravilloso. En las conclusiones, señalamos la importancia pedagógica que puede revestir el tipo de trabajo realizado.

### **1. Breve aproximación teórica: la metacognición. Lectura y Escritura. El rol del andamiaje docente**

Si deseamos referirnos a la escritura y a la lectura, necesariamente deberemos apelar al concepto de metacognición, puesto que se trata de dos conocimientos que requieren de una labor de pensamiento consciente. Retomamos la definición de Ugartetxea (2001), para quien la metacognición es:

un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento. Pero que va más allá, puesto que la metacognición se implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, entre otros, el proceso del aprendizaje (Ugartetxea, 2001: v. electrónica s/p).

Hay autores para quienes la metacognición es una capacidad tardía que puede manifestarse a partir de la postadolescencia<sup>1</sup>. Sin duda alguna, estas posturas resultan herederas del innatismo piagetiano que, desde una perspectiva constructivista sociocultural (Vigotsky, 1934), puede cuestionarse. Para autores como Areiza Londoño y Hena Restrepo (2005), las habilidades metacognitivas:

no sólo están relacionadas con la madurez biológica o la edad sino también con las experiencias de aprendizaje en las cuales se ha visto involucrado el lector y que le posibilitan en mayor o menor grado construir redes de estructuras conceptuales, que permiten alcanzar un mayor o menor nivel de comprensión (Areiza y otro, 2005: v. electrónica s/p).

Creemos que adjudicar las capacidades metacognitivas a la postadolescencia ha llevado a que la escuela no se ocupe de desarrollar estas capacidades desde el inicio de la escolaridad. Tal como nos lo indican las investigaciones de Borzone de Manrique (1995) y Hachén (1998; 2001; 2002), la labor metacognitiva puede y debe iniciarse muy tempranamente puesto que se halla indisolublemente asociada a la construcción de la lectura y la escritura (Brédart y Rondal, 1982; Gombert, 1990). Si bien Hachén y Borzone de Manrique analizan el desarrollo de funciones metalingüísticas en unidades de análisis mucho menores que el texto a partir de la conciencia fonológica, silábica y léxica, los valoramos como aportes en cuya lógica de pensamiento subyacente nosotros nutrimos nuestra propuesta más abarcadora en torno de una unidad más compleja, como lo es el texto. Rescatamos, igualmente, que, al no iniciarse muy tempranamente una labor metacognitiva en la infancia, nos encontramos, por ejemplo en la universidad, con adultos que no son capaces de desarrollar estrategias metacognitivas a la hora de leer y de escribir. Paradójicamente, los docentes damos por sentado que nuestros estudiantes efectivamente cuentan con estas estrategias que resultan de vital importancia puesto que se relacionan con:

el dominio que un sujeto posea de sus estados y procesos cognitivos tales como la memoria, la atención, la percepción, la comprensión... Son estos estados y procesos cognitivos los que en últimas le permiten al lector hacer autoexploraciones cognoscitivas, formular implicaciones cognoscitivas y abdu-

---

1- En esta línea de pensamiento, Greybeck (2005) revisa las perspectivas piagetianas y vigotskianas en torno del conocimiento y retoma la opinión de Perry, quien expresa que "el período **postadolescente** se caracteriza por la capacidad de aceptar responsabilidades y, a la vez, la capacidad de **pensar en forma 'meta'**, es decir, la capacidad de estar consciente del proceso del pensamiento. Según el autor (1970), al principio de este período, los alumnos perciben el mundo desde un punto de vista dualista, lo cual los lleva a un aprendizaje que se caracteriza por el trabajo fuerte y la obediencia. Después de esta etapa hay ocho fases superiores identificadas en los alumnos universitarios, en las que cada vez más se acercan al relativismo. Su desarrollo está completo cuando afirman su identidad y asumen responsabilidades múltiples" (Greybeck, 2005: v. electrónica s/p).

cciones textuales y reconocimientos metalingüísticos en un texto científico, por ejemplo (Areiza Londoño y Henao Restrepo, 2005: v. electrónica s/p).

Creemos que no solo desde la educación formal, sino también desde la no formal (como es el caso aquí ejemplificado), pueden proponerse estrategias pedagógicas que, vinculando la interpretación lectora con la escritura, y, más específicamente, la reformulación a partir de la composición, ayuden al logro de una fructífera metacognición que no sólo es requerida en la infancia, sino en cualquier instancia de la vida. Entendemos que el proceso de composición que surge como labor de escritura posterior, en nuestro caso, a la lectura, es una "competencia estratégica", "íntimamente relacionada a cómo entendemos el escribir. En este sentido, se entenderá a la escritura como un proceso que conlleva una actividad mental compleja, en el cual el escritor pone en funcionamiento una serie de estrategias para elaborar un texto escrito" (Silvestri, 2000: 102). Se trata, al decir de Flower y Hayes (1981), de un "proceso cognitivo" que, como señalan los propios autores y se retoma en el pensamiento de Gombert (1990), requiere de tres procesos: la planificación, la traducción/textualización o "puesta en página" y la revisión o corrección. Flower y Hayes (1981) abogan en pro de acrecentar el control sobre el propio proceso de composición para llegar a ser escritores y lectores más eficientes. En la experiencia que aquí abordamos, el lugar de la planificación ha sido ocupado por el del análisis en lectura que ha tendido a desnudar el funcionamiento del verosímil realista (Hamon, 1982) en tanto que la traducción se ha vinculado con el análisis de un fragmento de la crónica inicialmente leída (sección 4.1) y su revisión en función de gestar textos con otros verosímiles. De este modo, y siguiendo a Martínez (1999), enmarcamos nuestra perspectiva en el tratamiento de la competencia discursiva que "supone una capacidad para producir discursos y por supuesto, una capacidad para comprender discursos" (132), de allí nuestra articulación entre una propuesta de lectura (sección 3) y una de escritura (sección 4). La primera se asocia más fuertemente con "la adquisición de recursos, de estrategias y de conocimientos" (Martínez, 1999: 132), en tanto que la segunda tiene por finalidad la construcción de "competencias que permitan al sujeto operar a nivel de los discursos" (Martínez, 1999: 132). La noción de andamiaje (Bruner y otros, 1957; Bruner, 1997) es entendida por nosotros en función de:

mostrar que existe una relación entre el conocimiento metacognitivo asociado al lenguaje escrito y las habilidades correspondientes y que, por lo tanto, una intervención pedagógica que asocie, en forma inmediata, la reflexión (conocimiento declarativo) con las actividades de lectura y de escritura (conocimiento procedural), mejorará ambos tipos de conocimientos. En otras palabras, aumentará el conocimiento metacognitivo referido al lenguaje escrito y tam-

---

2- Destacamos, en lo que respecta específicamente a la metacognición en lectura, los estudios de Baker y Brown (Brown, 1980; Baker & Brown, 1984). En opinión de Martí (1995), la obra de Brown de 1987 se erige en una de las contribuciones más sistemáticas para al análisis del concepto de metacognición en investigaciones que lo involucran.

bién la habilidad para manejar ambas habilidades (lectura y escritura) (Peronard, 2005: 65).

En la sección que continúa, nos referimos a la metodología que empleamos a fin de lograr nuestro objetivo de promover la articulación entre lectura y escritura en función de propiciar una reflexión metacognitiva.

## **2. Metodología empleada**

En esta sección nos referiremos a la labor que sugerimos realizar en función de la lectura (apartado 2.1) de una crónica policial (ver anexo) para luego, desde una propuesta de reformulación, efectuar los cambios que en la escritura (apartado 2.2) deberían producirse. Deseamos aclarar que, en tanto la sección tercera de este artículo versa sobre el análisis concreto del texto en cuestión, la cuarta propone las reescrituras en función de generar un texto fantástico, extraño y maravilloso, respectivamente. En tanto nuestra propuesta supone un programa instruccional en el que el docente proveerá andamiajes (lo que es efectivamente objeto de este artículo), a la vez que promoverá los andamiajes entre pares (aspecto que podría desarrollarse como una investigación futura en función de lo aquí expuesto), seguimos a Martínez (1999) en su hipótesis de que para el desarrollo de estrategias de comprensión textual existe un proceso de aprendizaje sustentado sobre la base de "esquemas de conocimientos sobre el texto que pueden ser modificados y enriquecidos a partir de un mejor conocimiento sobre la construcción textual" (Martínez, 1999: 133). Para esta autora, el discurso adviene, así, una *"unidad de base para un proyecto educativo que pretende tanto la calidad como la equidad y es por ello que la propuesta pedagógica se basa en los textos y en las posibilidades de mejorar el trabajo con los textos"* (Martínez, 1999: 130). Es desde esta perspectiva a la cual nos adherimos, que diseñamos nuestra labor.

### *2.1: Labor en lectura*

Consistió en analizar en la crónica ya mencionada, las características que, según Hamon (1982) son propias del verosímil realista. Ello se postula en función de pensar en la lectura como una tarea que supone "una acción guiada por un propósito" (Peronard y Velásquez, 2003: 92) que, en el caso que nos ocupa, es el de desnudar las escenografías (Maingueneau, 2004) típicas del verosímil realista. Al sugerir reformulaciones en escritura tendientes a cambiar el tipo de texto, estaríamos proponiendo, en términos de Peronard y Velásquez (2003), objetivos diferentes que permitirán reevaluar el acto inicial de lectura. El hecho de escoger la verosimilitud realista (por otra parte, muy familiar y de masiva circulación en los medios a los que generalmente acceden los lectores) radica en proveer una estrategia a partir de la cual "el sujeto tenga alguna representación del objetivo perseguido" (Peronard y Velásquez, 2003: 92). Como señalan dichas autoras, el escribir, en tanto tarea, requiere de prerequisites. En tal sentido, el conocimiento inconsciente (que nuestra labor docente tornó consciente) que se

tiene de la verosimilitud realista, funcionaría como una noción que luego permite valorar las diferencias con otros tipos textuales, lo cual acrecienta la capacidad de advertir las diferencias cognitivas que uno y otro tipo de texto exige. En tal sentido operamos, en esta etapa, analizando la crónica en cuestión con un grupo de alumnos adultos asistentes a un Taller de Análisis del Discurso que dictamos en la Biblioteca Argentina de la ciudad de Rosario y que se encuadra en la lógica de la educación no formal<sup>3</sup>. Se trata de un grupo veintidós adultos, cuyas edades oscilan entre los 25 y 82 años, siendo la edad promedio del grupo de 51 años. El 82% (18) de los participantes son mujeres y sólo el 18% varones (4). Como se trata de un taller encuadrado en un programa de educación no formal, a sus asistentes no se les requieren ni títulos ni antecedentes previos para el cursado. No obstante ello, diremos que el nivel de educación del grupo es el siguiente: 23% (5) sujetos accedieron como máximo a la escuela secundaria; 64% (14) al nivel terciario y 13% (3) al nivel universitario. Las actividades que los alumnos han realizado o realizan (consideremos que muchos de ellos ya se encuentran jubilados) se vinculan con la docencia (8 casos, 36%), con abogacía (5, 23%), hay empleados de comercio (4, 18%), bancarios (3, 14%); y psicólogos (2, 9%).

Como primera actividad, expusimos la teoría de Hamon (1982) en una clase teórica/práctica en la cual, a partir de la crónica intentamos, como ya dijimos, indicar los rasgos propios del verosímil realista. Luego, en tanto profesores de dicho taller, sistematizamos en un escrito el resultado de nuestro análisis que se refleja en la tercera sección. El espíritu que nos animó a este trabajo previo de lectura se vincula con la propuesta de Wood, Bruner & Ross (1976) para quienes, siguiendo una perspectiva netamente lingüística, la comprensión debe preceder a la producción.

## *2.2: Labor en escritura*

La reformulación del texto original, también fue realizada con el mismo grupo de asistentes al Taller ya referido, y resultó posterior al trabajo en lectura. Los textos resultantes fueron escritos en forma conjunta por todos los asistentes al taller, con la supervisión nuestra como profesora. De este modo, y siguiendo el criterio de Lacon de De Lucía y Hocevar (2008) en lo que atañe a la organización de las actividades en fases, intentamos propiciar "en forma de complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos" (p. 242). Como dichas autoras, pretendemos, a futuro que, gradualmente:

los alumnos conozcan las estrategias, sean capaces de aplicarlas y lleguen a su utilización eficaz y flexible. Ello supone un progreso cognitivo y un control metacognitivo por parte del alumno y un papel activo del docente para el logro de los resultados esperados. De ahí que, en la aplicación del modelo, sea

---

3- En tal sentido, deseamos rescatar la opinión de Martínez (1999) para quien realizar "un trabajo metadiscursivo indirecto a través de talleres" puede "incidir en el uso de estrategias metacognitivas sobre el discurso" (132)

necesario que el docente, como mediador, apoye a los alumnos en el reconocimiento y conceptualización de estrategias. En este aspecto, es fundamental el uso del intercambio verbal orientado por el profesor, por medio de preguntas destinadas a que los alumnos infieran los nuevos conocimientos y los clarifiquen. Asimismo, es importante la explicitación de los objetivos de las tareas a fin de que los estudiantes sepan con claridad cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad. Ello contribuye a la puesta en marcha de los procesos ejecutivos de comprensión y producción (Lacón de De Lucía y Hocevar, 2008: 242).

Como expresan las autoras (y se erigió en la estrategia adoptada por nosotros en tanto docentes del taller), resolvimos esta etapa de reformulaciones en forma colectiva con todo el grupo de asistentes que opinaba acerca de los cambios que sugeríamos y, a su vez, proponían nuevos. Rescatamos la idea de que tal labor habilitará, en otro momento (lo que no ha sido objeto en la metodología que seguimos en este caso), "un trabajo similar [que] puede ser realizado en grupos pequeños conformados por dos alumnos, quienes trabajarán en forma cooperativa. Finalmente, cada alumno podrá enfrentar su tarea de escritura en forma individual" (Lacón de De Lucía y Hocevar, 2008: 242).

Cabe destacar que, si bien para la etapa de lectura trabajamos con la totalidad de la crónica (ver anexo), para la tarea de reformulación escrituraria, escogimos un fragmento de la misma, como se verá en la sección 4.1.

### **3. La impronta del verosímil realista: su interpretación en lectura**

Hamon (1982) considera como principales características del verosímil realista -que luego adoptarán, en términos de Maingueneau (2004), diversas escenografías-, a las cauciones establecidas por el discurso histórico y el científico (sección 3.2); el anhelo pedagógico de transmitir información (sección 3.3); y, por sobre todo, la legibilidad (sección 3.4) que se garantiza por la coherencia global de los enunciados. Sin embargo, antes de adentrarnos en esta labor analítica, retomaremos, a los fines de la organización expositiva y siguiendo la propuesta de Lane (1992), la distinción entre el abordaje del paratexto (sección 3.1) y del cuerpo del texto (sección 3.2)

#### *3.1: Algunas observaciones sobre el paratexto*

Siguiendo a Lane (1992), recordamos que la función prioritaria del paratexto no sólo es predictiva, sino, fundamentalmente, persuasiva. De este modo, la inclusión de la crónica en la sección "Policiales" nos orienta a entender esta noticia en un sentido muy diverso que si hubiera sido incluida en "Sociales" o "La Región". Y aquí debemos realizar una primera observación acerca de la importancia que reviste analizar ante todo, la vinculación de un texto periodístico con una sección determinada y trabajar sobre la hipótesis de su inclusión

en otras secciones a fin de indagar qué tipo de interpretación tenderíamos a realizar. El otro aspecto fundamental a tratar, es el de la función cumplida por el título ("*Se llevan 7 mil pesos tras un robo en barrio Arroyito*"), subtítulo ("*El dueño de una sodería denuncia que lo asaltaron por una venganza*") y copete ("*El propietario de la firma Jesusa, de Carrasco al 1600, afirma que es víctima de represalias de competidores*"<sup>4</sup>). Mientras que el título apela a una forma pasiva que explicita el lugar del hecho pero no invoca a sus actores, el subtítulo, parte de la cita explícita del discurso de quien, en el copete, se autocalifica como "víctima", estableciendo la causa del hecho identificado (Charaudeau, 1994) -"robo". De este modo, el proceso de determinar la causa queda a cargo del propio protagonista (enunciador) y no del periodista (en tanto locutor). El copete a partir de un verbo de decir ("afirma") marcado por la máxima gradualidad (Anscombe y Ducrot, 1983) y por el modo fáctico, instala la lógica opositiva víctima/victimarios, protagonista/antagonista, lo que habilitará una construcción heroica del dueño de la sodería a lo largo del texto y que, persuasivamente, ya es adelantada en el paratexto. Ello, como veremos más adelante, nos conducirá a cuestionar la clasificación genérica misma de la "crónica" (Atorresi, 1996).

En la próxima sección, ilustraremos las características del verosímil realista en función del texto analizado.

### *3.2: El análisis del cuerpo del texto: Cauciones establecidas por el discurso histórico y el científico*

La primera de las cauciones que detectamos, vinculada con la historia, se asocia con el hecho mismo de haber escogido como escena genérica (Maingueneau, 2004) la crónica que puede ser sindicada a la escena englobadora del discurso histórico, más allá de que también pueda ocurrir en otras, como la del discurso periodístico. Sin embargo, no se trata de una historia del tipo de las que constituyen grandes relatos, sino de una historia íntima, lo cual se plasma en la mención de la familia ("*Albor hizo que la marca 'Jesusa' -así se llamaba su madre- fuera la precursora*") y de la carrera ("*En su dilatada carrera como sodero*") de su protagonista<sup>5</sup>.

---

4- Las citas textuales de la crónica analizada se transcriben en itálicas, pero no consignamos el número de página del diario, puesto que trabajamos sobre su versión electrónica y no impresa. Los resaltados en negritas, en todos los casos, son nuestros y apuntan a visualizar la cuestión lingüístico-discursiva en la que hacemos foco para nuestra explicación.

5- Este enunciado resulta particularmente desconcertante y nos conduce a pensar que podríamos hallarnos en presencia de algo más que una escena genérica correspondiente a la crónica. Ello por una cuestión de gradualidad, inherente a la lengua misma (Anscombe y Ducrot, 1983): el adjetivo "dilatada" nos orienta, argumentativamente, a pensar en su aplicación en el ámbito de las profesiones, las artes. Así, por ejemplo, no nos resultan extraños enunciados como "su dilatada carrera como médico o escritor o cantante o científico", pero la "dilatada carrera de sodero" culmina resultando con un sesgo casi paródico. Aunque no resulte francamente agramatical (puesto que, efectivamente, no lo es), nos parece al menos inadecuada, un tanto exagerada. Y ello porque en Teoría de la Argumentación en la Lengua no sólo se valoran los enunciados por su gramaticalidad, sino por su aceptabilidad, es decir, por el modo y el grado en que resuenan como más o menos aceptable para los hablantes conforme a la orientación argumentativa que se ponga en juego.



Las cauciones referidas a la ciencia, se hallan en referencias a las maquinarias ("*máquinas modernas y un ozonizador de agua*") y a la calidad de los envases ("*imprimieron un aspecto más aséptico a los envases*"), como así también a la asepsia requerida legalmente para la venta de soda ("*Cumplo con todos los análisis y controles de agua*", "*controles bromatológicos*"<sup>6</sup>).

### 3.3: El análisis del cuerpo del texto: Anhelos pedagógico de transmitir información

Esta característica del verosímil realista, en este caso, retoma la hipertrofia de la redundancia, de los procedimientos anafóricos y de los procedimientos fácticos.

#### a) Hipertrofia de la redundancia

En el texto se produce una exagerada mención de verbos de decir que, no obstante, deben ser analizados en función de su gradualidad. En tal sentido, si bien un verbo como "contar" / "narrar" representarían el grado neutro, otros, como "sugerir" implican una desrealización (Anscombe, 1998) del potencial argumentativo de la forma neutra; y un verbo como "remarcar" / "asegurar" / "afirmar" / "apuntar" / "agregar", una realización (Anscombe, 1998); en tanto que otro, como "advertir", pone en escena una sobrerrealización (García Negroni, 1995).

Las formas realizantes se encuentran vinculadas, fundamentalmente con la voz del protagonista, Albor, quien, ya desde el copete de la noticia, "*afirma que es víctima de represalias de competidores*" y, por tanto, como observamos en el apartado 3.1, es simbolizado en el lugar de la víctima.

#### b) Hipertrofia de los procedimientos anafóricos

Los procedimientos anafóricos en el texto, funcionan, en más de la mitad de los casos, para volver la referencia sobre el protagonista, Albor. De la **totalidad de 31** elementos anafóricos, **17 (55%) tienen por referente al protagonista**. Ilustramos, más abajo, el modo en que los mismos fueron considerados y contabilizados: "*Fue una batida, estoy seguro. Sabían **quién** [pronombre relativo] era yo [pronombre personal] era el dueño y dijeron que conocían **mis** [adjetivo posesivo] movimientos*"

#### c) Hipertrofia de los procedimientos fácticos

Ellos, en el sentido jakobsoniano operan en pro de la desambiguación interna que, en correspondencia con la escena genérica (Mainguenu, 2004) de la crónica policial, implican una

6- La alusión al "control" pone en escena como destinador justiciero (Costa y Mozejko, 2001) a la Ley, destinador más que validante a los fines de generar un verosímil realista.

fuerte modalización fáctica gramaticalizada a partir de los verbos en modo indicativo (luego veremos cómo ello se asocia, además, al uso de tiempos narrativos y comentativos -Weinrich, 1979) y de modalizadores dados a través de locuciones ("tal vez", "por poco"). De este modo, hallamos que del total de **73** modalizaciones, **68 (92%)** resultan **fácticas** y **5 (8%), no fácticas**. Más allá de esta caracterización general, expondremos el análisis de algunos casos particulares en donde el discurso nos permite vislumbrar cómo las modalizaciones juegan un papel alusivo y elusivo a la vez. A modo de ejemplo, brindamos el fragmento que sigue: *"Fue una batida, **estoy seguro**. Sabían quién era yo, era el dueño y dijeron que conocían mis movimientos', **sugirió** ayer a la mañana el sodero."*

Por una parte, el suceso es identificado (Charaudeau, 1994) como una "batida", lo que supone una delación. Y ello es discursivamente indubitable a partir de la utilización del modo indicativo (cierto) en pasado indefinido (tiempo narrativo -Weinrich, 1979-). Todo esto es reafirmado por el enunciado valorativo que el locutor realiza sobre sus propios dichos: "estoy seguro", en donde, nuevamente, el modo indicativo y el presente señalan la realidad y veracidad de lo enunciado y el saber adjudicado al antagonista pero, a su vez, también implica un saber en el protagonista (Albor). Sin embargo, esto es minimizado a partir del verbo de decir con gradualidad desrealizante: "sugirió".

En el ejemplo que continúa, hallamos una realización del adjetivo "violento" que ya de por sí nos orienta argumentativamente en una escala ascendente, a partir del adverbio de cantidad "más". Dicha construcción "más violento" califica (Charaudeau, 1994) los sucesos, pero lo hace de tal manera que, apelando a una retrospectiva, es decir, un hecho ocurrido antes del tiempo escogido para el relato, es convocado de tal modo que agrega más argumentos a los ya dados. Ello se atestiguaría a partir del conector aditivo con valor argumentativo (Montolío, 2001) "también". Al efecto ya de por sí agresivo de todo este enunciado, se agrega la elección léxica del verbo "fusilar". No obstante, nuevamente, esta alusión del discurso es eludida a partir de la negación polémica (García Negroni y Tordesillas Colado, 2001) *"por poco no fue fusilado"*: *"El más violento ocurrió también en la fábrica cuando uno de sus empleados por poco no fue fusilado con un balazo."*

---

7- García Negroni y Tordesillas Colado (2001) nos indican que "la negación polémica opone el punto de vista de dos enunciadores antagónicos. Estos enunciadores, puestos en escena por el locutor son E1, punto de vista de la aserción rechazada, y E2, enunciador del rechazo. Si el locutor se identifica con E2 (i.e. hace de él el objeto de su enunciación) y se opone a E1, nada hay en la significación de las oraciones negativas que impida que el punto de vista de E1 sea atribuido a algún otro personaje discursivo, por ejemplo al interlocutor [...] Otra de las características centrales de la negación polémica es que permite conservar las presuposiciones del enunciado positivo" (García Negroni y Tordesillas Colado, 2001: 206). En el ejemplo analizado, la presunción de que "fue fusilado" permanece y en ello radica, precisamente, el efecto del enunciado. Si esto se halla condicionado a un "por poco", vale decir que, no dada esta condición, lo que implica un cambio de contexto, la afirmación se produciría. El juego de enunciadores expuesto por las autoras, jugaría del siguiente modo:

E1 (punto de vista de la aserción rechazada) a partir de lo cual se sostendría: No fue fusilado.

E2 (enunciador del rechazo) se opone a E1, en tanto relativiza la negación con el "por poco".

Otro aspecto que caracteriza a la hipertrofia de los procedimientos fácticos se da a través de la performance del discurso autorizado que, en este caso, opone la voz del protagonista, víctima del suceso, al discurso autorizado de la policía:

*"Fuentes de la seccional 9ª admitieron que Albor protagonizó un episodio en el cual fue interceptado por algunas personas mientras estaba con su hijo y que lo increparon duramente. Tal vez haya sido por alguna cuestión referida a la competencia, pero no creemos que haya conexión con el robo del viernes a la noche', opinaron desde la sede policial."*

Como en otras oportunidades, en este fragmento hallamos lo alusivo y lo elusivo del discurso. Por una parte, estaría la aceptación de los dichos del protagonista dada a través de la elección léxica del verbo "admitir", como así también la calificación que éste hiciera en cuanto a la violencia ("increpar" orienta en tal sentido); por otra, el mismo se relativiza y elude a partir del modalizador hipotético "tal vez", asociado con el modo subjuntivo ("haya sido"), el uso del conector antiorientado ("pero") y la presencia de una modalidad epistémica ("creemos").

Todo el fragmento trae a la escena discursiva otra característica de la legibilidad del verosímil realista: **la oposición entre un personaje informado (destinador informado) y el destinatario no informado.**

En el grupo de modalizaciones fácticas, hemos contabilizado la presencia de verbos **narrativos** y **comentativos** en modo indicativo. Del **total** de verbos en este modo (**68**), **45** resultan **narrativos (66%)** y **23, comentativos (34%)**.

### 3.3: El análisis del cuerpo del texto: Legibilidad

La legibilidad se asegura por medio de estrategias de coherencia global, tales como la presencia de **flash back**; la constitución de una **gramática de los personajes**; la presencia de una **motivación psicológica** del personaje que justifique la trama; la **vinculación del texto con el extratexto**; la presencia de un **discurso ostentador del saber**; y la **inclusión de testigos**.

#### a) La presencia de **flash back**

En la teoría de Hamon, ellos se vinculan con recuerdos, con la mención a diversas cuestiones (la familia, la herencia de caracteres familiares o de la tradición, la referencia a un ciclo, a un ancestro, a obsesiones, etc.) que producen que el texto se reenvíe a sí mismo, generándose como fuente de validación, por ejemplo: (*"en los últimos dos años sufrió 45 asaltos en la planta de calle Carrasco y contra los camioneros de la flota de reparto", "Albor hizo que la marca `Jesusa -así se llamaba su madre..."*, *"Además de Albor y su pareja, también estaban el hijo de 3 años, un amiguito de la familia"*).

En todos los casos, implican una ruptura por la cual el tiempo de la historia no coincide con

el del relato (Genette, 1983). Ello se gramaticaliza a través de locuciones temporales como "unos minutos antes" o del uso de tiempos verbales como el pretérito pluscuamperfecto ("había escuchado"). Así, por ejemplo: "**unos minutos** antes de que los ladrones irrumpieran en la fábrica, su hija de 13 años recibió un extraño llamado telefónico"; "narró ante sus padres lo que **había escuchado**".

Entre las retrospectivas, quizá las más significativas sean las que se refieren a traumas sufridos por el protagonista y que justificarían su accionar:

*"Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero. También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza."*

*"hace siete meses intentaron secuestrarle a su hijo"*

En el segundo de los recuerdos traumáticos, se produce el fenómeno alusivo/elusivo: por un lado se alude al "secuestro", pero, por otro, el suceso es minimizado con la elección léxica del verbo "intentar". En este breve enunciado vemos cómo la hipertrofia del recurso anafórico ("**secuestrarle a su hijo**") se hallaría al servicio de volver el interés del lector sobre el referente: Albor. Pensemos en cuál sería nuestra lectura de haber simplemente escrito: "hace siete meses intentaron secuestrar al hijo".

Nos detendremos en el análisis del primero de los recuerdos traumáticos. El enunciado se inicia con un conector antiorientado en posición de enlace extraoracional (Gili Gaya, 1943) "pero" que impone una ligazón de sentido con todo el discurso precedente. La conclusión a la que deberíamos arribar, de no mediar dicho conector, es que: El empresario sólo perdió esa suma de dinero. Notemos que el adjetivo demostrativo "esa" referencia al dinero como próximo al tú. Como todo el texto está en función de crear una imagen magnificada de los hechos (aunque, como ya hemos explicado, en ciertos momentos alude y elude esta construcción), se produce una negación polémica (García Negroni y Tordesillas Colado, 2001) que agrega a la suposición del problema por el robo del dinero, el evento auténticamente traumático que, a partir del uso del conector aditivo con valor argumentativo ("también"), es simbolizado como un argumento más para explicar el accionar del protagonista. Los recursos discursivos están orientados a persuadir al lector, a captar su atención, tal como lo atestiguaría, por ejemplo, la presencia de un tiempo comentativo (Weinrich, 1979) como "guardará", el aspecto durativo del gerundio "apuntándole" (a lo que se agrega "directamente a la cabeza"). A ello debemos sumar la elección léxica a partir de la cual se califica la imagen: "impresionante".

#### *b) La constitución de una gramática de los personajes*

El protagonista es simbolizado desde su filiación, por ello la mención de la madre, Jesusa, quien, por otra parte, también gesta el inicio de la empresa, de tal modo que el lazo semántico

que el lector construye es la de la empresa asociada con la familia, con lo cual, el negocio culmina siendo inscripto en el ámbito del afecto. Sin embargo, el protagonista sólo es aludido en una oportunidad (4%) bajo una designación de parentesco ("padre"). En la mayoría de los casos, prima la designación por su nombre propio. De las 19 ocasiones en que el protagonista es designado, 8 (42%) toman su nombre propio en tanto que el otro ámbito desde el cual se busca representarlo, es el de empresario, con una incidencia total de 6 casos (32%) entre los cuales hallamos "dueño de una sodería", "dueño", "Titular de la firma", "empresario". Esta designación, que implica la idea de prestigio, parece contradecirse con la simplicidad del oficio de "sodero", que alcanza una incidencia de 2 casos (11%). En el mismo porcentaje, hallamos su referencia como "hombre".

Los antagonistas son mencionados en 7 oportunidades en total. En dos de ellas se los menciona como los "delincuentes" y en una, como "ladrones" y en otra, como los "maleantes". Lo que resulta interesante es que esta primera pluralidad, luego adopta formas colectivas: "trío", "banda", "grupo" que implica no sólo la sumatoria de varios individuos, sino la idea de conjunto, lo que supone un rasgo semántico en común entre los miembros que lo constituyen, de este modo, adquieren una cierta "fuerza" que se opondría al protagonista de manera más contundente.

*c) La presencia de una **motivación psicológica** del personaje que justifique la trama.*

Ya nos hemos referido a la motivación psicológica en alusión a los flash back vinculados con el trauma. Sin embargo, en el texto se ofrecen otros enunciados que denotan la motivación psicológica:

*"Me tienen cansado."*

*"En ese momento no se pudo contener y se abalanzó sobre los maleantes."*

*"Entonces amenazaron con matar a las dos criaturas y enseguida se produjo la reacción del empresario, quien se arrojó sobre uno de ellos."*

En este último ejemplo, la elección léxica de "criaturas" nos orienta a pensar en seres desprotegidos, frágiles lo cual enaltece la lucha del protagonista y envilece el accionar del antagonista.

*d) Vinculación del **texto con el extratexto***

Dicha operación se da por los **nombres propios**<sup>8</sup>, la **búsqueda etimológica**, la creación de **personajes/tipo**.

---

8- "Los nombres propios históricos o geográficos (Rouen, rue de Rivoli, Notre Dame de Paris, etc.) que reenvían a entidades semánticas estables, a las cuales no se trata, por otra parte, tanto de comprender como

En el texto que nos ocupa, los nombres propios vinculados a la toponimia son: "*barrio Arroyito*", que aparece contextualizado en "*a pocos metros del cruce con La Travesía*". Dicha especificación, para quienes vivimos en la ciudad de Rosario (y no olvidemos que la crónica se publicó en un diario local), no está exenta de sentido: La Travesía se identifica con una zona de villa miseria y habituales actos de vandalismos. Luego de esta contextualización, se llega a la dirección concreta del establecimiento ("*Carrasco 1636*"), tras haberla referenciado en modo más general ("*Carrasco al 1600*", "*calle Carrasco*").

En cuanto al personaje tipo, el texto construye el de un empresario, valiente y capaz de defender a su familia y empleados. Claro que para ello se encuentra con algunos obstáculos: la empresa no resulta sumamente "glamorosa", pues se trata de una sodería. Así, se llega a construir el enunciado al que ya nos refiriéramos en 3.2.1: "*En su dilatada carrera como sodero*" y que puede presentar una lectura paródica. Sin embargo, este juego discursivo nos hace pensar que el texto va más allá de erigirse en una estricta crónica policial (como se anuncia desde el comienzo) para tornarse una publicidad encubierta de la soda Jesusa.

*e) La presencia de un discurso ostentador del saber*

Esta característica hace circular al lector "en y por un relato, y acompañado con los signos más ostensibles de autoridad" (Hamon, 1982: 27). Esto conduce a definir el discurso realista como

aquel en el que las estructuras semánticas de la enunciación se confunden al máximo con las estructuras semánticas del enunciado. Más aún, muestra allí la confusión que lo funda, la asimilación de lo real al conocimiento (al saber) que se tiene del objeto sobre el que se escribe; cuanto más se conoce, más realista se es (Hamon, 1982: 27).

---

de reconocer como nombres propios (y la mayúscula es la marca tipográfica diferencial), funcionan, entonces ciertamente como las citaciones del discurso pedagógico: aseguran puntos de anclaje, reestablecen la performación (garantes autores) del enunciado referencial, al embragar el texto sobre un extra-texto valorizado, permiten la economía de un enunciado descriptivo y aseguran un efecto de lo real global que trasciende incluso toda decodificación del detalle" (Hamon, 1982, págs. 19 y 20). Al personaje histórico, sin embargo, se le otorga poca importancia y es esto lo que, precisamente, le confiere autenticidad: "Los personajes históricos vuelven a la novela como familia... Un procedimiento particular será citar el nombre propio histórico al mismo tiempo que el nombre propio ficticio" (Hamon, cita 33 de página 19). Si bien el discurso maravilloso también apela a la "transparencia onomástica", "el discurso realista jugará más bien sobre la connotación de un contenido social (tal nombre propio o sobrenombre connotará, por ejemplo, la plebe, la aristocracia, el oficio, etc.) que sobre la denotación de un rasgo caracterial o físico... Procedimientos diversos de explicitación pueden reforzar en el relato esta transparencia onomástica: búsqueda de orígenes, búsqueda etimológica, etc.; es lo que impone la creación de personajes tipo como el filólogo, el guía, el geógrafo, y escena tipo como el bautismo, la imposición de nombre, la visita a un lugar, las escenas de presentación, escenas que se desenvolverán, por ejemplo, en el transcurso de una reunión, de una recepción, de una fiesta o de una ceremonia cualquiera" (Hamon, 1982: 20).

Podemos observar esta característica cuando se hace la descripción de las "bondades" de la soda Jesusa. Lo interesante es que esto se lleva a cabo, no apelando a la voz del narrador de la crónica, sino que se pone en la voz de Albor, lo que tornaría al texto más publicitario que periodístico, como adelantamos en la sección anterior.

*f) La inclusión de testigos que autentiquen o justifiquen el acto de habla*

En este caso, el testigo principal es el propio protagonista. El relato no surge validado por las voces de otros personajes que, aunque mencionados (hijo, hija, mujer, amigo de la familia, trabajador, empleados), no tienen un discurso que corrobore los hechos. En este sentido, el único enunciado que sí es incluido, resulta el de la policía que, en cierto modo, relativiza la versión del protagonista. Esta carencia de las voces de los testigos pondría en tela de juicio el carácter periodístico del texto y la verosimilitud realista en pro de encubrir, como ya dijimos, un texto publicitario. Un aspecto interesante que coadyuva en esta interpretación es que esta crónica, destinada a la sección policial y de trascendencia relativa en función de otras noticias policiales que habitualmente suceden en la ciudad, ocupó, sin embargo, la primera plana del diario local un día domingo.

Creemos que el efectuar un tipo de análisis como el que hemos provisto a lo largo de toda esta sección, habilitó a los asistentes al Taller de Análisis del Discurso a realizar una lectura no ingenua, aún de un texto que podría parecer "anodino". Tras la supuesta crónica policial, como hemos visto, puede, perfectamente, subyacer una publicidad. Ser capaces -y colaborar en que nuestros alumnos lo sean- de realizar la tarea metacognitiva necesaria para interpretar un texto en lectura de éste o de cualquier otro modo, conforme a la teoría desde la cual se lo esté leyendo, favorece la capacidad crítica. La tarea de escritura que proponemos en la próxima sección, de alguna manera, tiende a evidenciar el verosímil realista y, en la oposición con otro tipo de verosímil (fantástico, extraño, maravilloso), otorgarle significación. Deseamos señalar que, a lo largo de nuestra experiencia en talleres y seminarios de análisis del discurso y de escritura académica, la técnica de combinar una interpretación en lectura con la ulterior reformulación de un texto o de un fragmento de un texto (como es en este caso en particular), siempre nos ha resultado fructífera. Y esto es porque el material básico del discurso con que hemos trabajado es la lengua que, en tanto sistema, implica que sus elementos no valgan por sí solos, sino en función de las oposiciones que entablan. Por ello, el método de sustitución, por ejemplo, que se postula en la reformulación, deviene sumamente productivo y esclarecedor.

#### **4. Labor en escritura**

En esta sección señalamos la labor metacognitiva que realizamos a fin de cambiar el verosímil realista del texto original, en uno fantástico, extraño y maravilloso. Para ello, trabajamos desde la perspectiva de la reformulación discursiva partiendo de un fragmento de la crónica original, que se erigió, en este caso, en nuestro texto de origen o fuente (sección 4.1). De este

modo, proponemos reformulaciones (sección 4.2) a fin de producir un texto fantástico (apartado 4.2.1), uno extraño (apartado 4.2.2) y otro maravilloso (apartado 4.2.3).

Cabe aclarar que, en tanto profesores encargado del taller y siguiendo el criterio de Wood, Bruner & Ross (1976), hemos actuado como tutores adultos expertos que hemos ayudado a adultos menos expertos. En este proceso, manipulamos el objeto original de lectura, por ejemplo, abordando para sus sucesivas reformulaciones, sólo un fragmento a fin de que las escrituras que se produjeran en grupo pudieran reflejar con mayor profundidad las características de la crónica realista sobre la que trabajamos en lectura<sup>9</sup>. Hemos podido notar, en esta tarea, que la función de tutores no sólo es fundamental en la infancia (Wood, Bruner & Ross, 1976), sino también en la edad adulta. Siguiendo a estos autores, el "andamiaje" consiste, esencialmente, en que el adulto "controle" aquellos elementos de la tarea que inicialmente van más allá de la capacidad del alumno, lo cual permite que este se concentre en completar sólo aquellos elementos que están dentro de su gama de competencias, lo que en este caso ha involucrado el trabajo sobre los elementos propios del verosímil realista que debían ser permutados, eliminados o transformados, como veremos reflejado en las reformulaciones que siguen.

#### *4.1: El texto fuente (fragmento de la crónica original)*

*"Me tienen cansado. Tengo ganas de vender todo y mandarme a mudar porque para mí esto fue una venganza de la competencia. Así no se puede vivir". El titular de la sodería Jesusa, Ricardo Albor, resumía ayer con esas frases el atraco que sufrió antenoche cuando tres delincuentes armados irrumpieron en el establecimiento ubicado en el barrio de Arroyito para llevarse 7 mil pesos en efectivo.*

*Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero. También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza. En ese momento no se pudo contener y se abalanzó sobre los maleantes. Uno de ellos disparó y una bala destrozó el vidrio de una puerta. Por milagro nadie resultó herido.*

*Albor se trabó en lucha con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador, pero terminó en el piso, donde recibió en represalia una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura"<sup>10</sup>.*

---

9- El grupo de asistentes, en su totalidad, reformuló y reescribió cada uno de los textos conforme a los diversos verosímiles tras haber discutido verbalmente los cambios que requería el texto fuente. No hemos dejado constancia de esta labor porque, pese a lo fructífera que resultó, requeriría de numerosas explicaciones que exceden los objetivos de este artículo.

10- En los apartados que siguen, el texto fuente a reformular se mantendrá siempre con itálicas y entre comillas, en tanto que la versión reformulada, se transcribe con tipografía normal, sin comillas y con negritas.



#### 4.2: Las reformulaciones

Entendemos por reformulación, en sentido amplio, al "proceso de reinterpretación textual mediante el cual un locutor determinado retoma algún elemento discursivo anterior y lo presenta de otro modo" (Bach, Freixa y Suárez, 2008: 1). Siguiendo a Núñez, Muñoz y Mihovilovic (2006) se trata de una estrategia comunicativa y persuasiva que, a juicio de las autoras, "debe ser entendida como un proceso de autorreflexión discursiva mediante el cual un emisor retoma algún elemento discursivo anterior para presentarlo de otra forma y con una función discursiva determinada" (p. 219). Es, precisamente este proceso de autorreflexión el que nos permite vincularla con la labor metacognitiva que nos propusimos llevar adelante con los asistentes al Taller de Análisis del Discurso a la hora de reescribir el texto fuente. A fin de explicar cómo podría realizarse esto, resulta relevante presentar un cuadro comparativo, inspirado en la obra de Todorov (1994) en el que nos focalizamos en algunos puntos generales que atañen a las diferencias más significativas, en el plano del enunciado, que se dan entre lo fantástico, lo extraño y lo maravilloso, sin que por ello queramos decir que tales diferencias son absolutas, puesto que, en todo caso, deben ser valoradas en el funcionamiento de cada texto. Dicho cuadro fue presentado a los asistentes al taller antes de emprender la reformulación<sup>11</sup>.

	Lo <b>FANTÁSTICO</b>	Lo <b>EXTRAÑO</b>	Lo <b>MARAVILLOSO</b>
<b>VACILACIÓN</b>	Constante sin una resolución final. Se gramaticaliza a partir de modalizaciones discursivas y modos verbales.	Las leyes del mundo y la naturaleza permanecen inalterables, lo que hace que el suceso extraño pueda ser explicado de algún modo.	No se produce puesto que se han admitido nuevas leyes para el mundo.
<b>NARRADOR</b>	Primera persona Narrador homodiegético en focalización interna	Indistinto	En tercera persona Narrador heterodiegético en focalización cero
<b>TIEMPO DEL RELATO</b>	Opera en un presente: la vacilación que lo caracteriza no puede situarse más que en el presente.	Opera en un pasado: lo extraño, lo inexplicable es reducido a hechos conocidos, a una experiencia previa.	Opera en el futuro: se trata de un acontecimiento por venir

En las secciones siguientes, indicaremos el modo en que el texto fuente fue reformulado a los fines de cambiar el verosímil realista original. Para ello, seguiremos siempre el mismo esquema: presentar el texto fuente con las modificaciones cuya explicación se ofrece en nota al pie y, luego, transcribir el texto en su versión reformulada.

11- La vinculación entre la teoría y el texto, a nuestro juicio, permite la puesta en marcha de una reflexión consciente que, de otro modo, no se realizaría.

a) Hacia un texto fantástico

*"Me tienen cansado<sup>12</sup>. Vender Vendería<sup>13</sup> todo y mandarme me mandaría a mudar porque para mí esto fue una venganza de la competencia Tal vez<sup>14</sup>, todo es fruto de la competencia o una trampa del destino<sup>15</sup>. Así no se puede vivir No sé si vivo o estoy muerto".<sup>16</sup> El titular de la sodería Jesusa, Ricardo Albor El hombre resumía resume<sup>17</sup> ayer con esas frases el atraco el evento<sup>18</sup> que sufrió sufre antenoche cuando tres delincuentes armados algunos irrumpieron irrumpen en el establecimiento ubicado en el barrio de Arroyito su vida para llevarse 7 mil pesos en efectivo para llevarse algo.*

*Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza. No es, quizás, lo que pierde, sino un recuerdo obstinado que no termina de hacerse presente. En ese momento no se pudo contener y se abalanzó sobre los mateantes se abalanza sobre alguien o algo y comienza una especie de lucha. Uno de ellos disparó y una bala destruyó el vidrio de una puerta. Por milagro nadie resultó herido. Albor se trabó en lucha con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador, pero el hombre terminó termina en lo que parece<sup>19</sup> ser el piso, donde tal vez, reciba algo recibió en represalia una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura".*

**"Me tienen cansado. Vendería todo y me mandaría a mudar. Tal vez, todo es fruto de la competencia o una trampa del destino. No sé si vivo o estoy muerto". El hombre resume con esas frases el evento que sufre cuando irrumpen en su vida para llevarse algo. No es, quizás, lo que pierde, sino un recuerdo obstinado que no termina de hacerse presente. En ese momento se abalanza sobre alguien o algo y comienza una especie de lucha pero el hombre termina en lo que parece ser un piso, donde tal vez, reciba algo.**

b) Hacia un texto extraño

La reformulación de este texto a fin de que se genere lo extraño, requiere de modificaciones más drásticas. La primera cosa que planteamos es comenzar por el final y efectuar cambios en relación con el tiempo del relato, apelando a retrospectivas que puedan explicar los fenó-

---

12- Se mantiene el narrador en primera persona, en este caso, autodiegético en focalización interna.

13- Se cambia el modo indicativo presente por el condicional que impone incertidumbre.

14- Se introducen modalizadores hipotéticos que coadyuvan a la vacilación.

15- Se plantean dos elementos posibles como causa, unidos por la disyunción a fin de promover la duda.

16- También en la consecuencia se plantea una dualidad.

17- Se retoma el narrador en tercera persona, heterodiegético en focalización cero a fin de no alterar tanto el texto original. Se mantiene el tiempo presente.

18- Se evita la mención de hechos específicos y el relato se torna dudoso a partir de la inclusión de un léxico que apunte a la indefinición: "evento", "algo", "algunos". De este modo, se borran las marcas específicas del verosímil realista.

19- Se introduce una modalización epistémica.

menos. Estos cambios en el orden suponen el encontrarse desde el inicio, con el fenómeno que debe explicarse y luego, efectivamente, hacerlo. En este sentido, la causalidad funciona exactamente en sentido inverso que en el verosímil realista en el que la causa es seguida de la consecuencia. En el texto extraño, la consecuencia se presenta primero y luego comprendemos la causa que, no obstante, contrariamente a lo que ocurre en lo maravilloso, es del orden de real y naturalmente aceptable.

Albor se trabó en lucha con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador, pero<sup>20</sup> y terminó<sup>21</sup> en el piso, donde recibió en represalia una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura. Tenía ganas de vender todo y mandarse a mudar. Había visto las cabezas de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza<sup>22</sup> amenazadas. Tres delincuentes armados seres<sup>23</sup> irrumpieron habían irrumpido<sup>24</sup> en el su<sup>25</sup> establecimiento. Buscaban algo<sup>26</sup>. Seguramente, dinero.

**Albor se trabó en lucha y terminó en el piso, donde recibió una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura. Tenía ganas de vender todo y mandarse a mudar. Había visto las cabezas de su pequeño hijo y su mujer amenazadas. Tres seres habían irrumpido en su establecimiento. Buscaban algo. Seguramente, dinero.**

c) *Hacia un texto maravilloso*

*"Me tienen cansado. Como es habitual<sup>27</sup>, el señor<sup>28</sup> se sentirá muy, muy cansado<sup>29</sup>. Tengo ganas de vender todo y mandarme a mudar porque para mí esto fue una venganza de la competencia. Tendrá ganas de vender todo y mudarse lejos<sup>30</sup> de ese lugar porque así lo hacen todos los que se sienten cansados<sup>31</sup>. Así no se puede vivir" y desean seguir viviendo.*

20- Se elimina información que pueda adelantar cuál ha sido la relación causal.

21- Se mantiene el pasado y el narrador en tercera persona, heterodiegético en focalización cero.

22- Se altera el orden y se troca una imagen a partir del uso de la metonimia, lo cual nos focaliza en una parte (cabeza) pero no en el todo. Ello produce un primer desconocimiento del contexto global del suceso.

23- Se elimina la identificación de los antagonistas como "delincuentes" para evitar el razonamiento lógico al que su alusión conllevaría.

24- Se utiliza la forma pluscuamperfecta a los fines de lograr la retrospección que implica un pasado dentro del pasado.

25- Se permuta el artículo definido "el" por el adjetivo demostrativo "su" para no perder la referencia con el su antecedente (Albor).

26- Introducir la idea de que se busca algo y que ese "algo" sea dinero, se compadece con las reglas habituales del mundo en que vivimos. Se utiliza el modalizador "seguramente" y no "probablemente", a fin de evitar una hipótesis que sería indicativa de una vacilación propia de lo fantástico.

27- Se generan enunciados que permitan crear el escenario narrativo como algo habitual.

28- Se elimina el nombre propio, típico del verosímil realista en función de una referencia a un arquetipo.

29- Se exagera el estado del personaje.

30- Se introduce un narrador en tercera persona, heterodiegético en focalización cero y el tiempo del relato se remite al futuro.

31- Se introduce una relación causal que implique una generalidad que afecta a todos los sujetos que tienen una determinada conducta o característica.

*El titular de la sodería Jesusa, Ricardo Albor, resumía ayer con esas frases el atraco que sufrió antenoche cuando tres delincuentes armados irrumpieron en el establecimiento ubicado en el barrio de Arroyito para llevarse 7 mil pesos en efectivo. Eso dirá el señor cuando sus enemigos<sup>32</sup> intenten irrumpir en su vida y sacarle dinero. Eso no se hace, está mal. Tampoco olvidará lo que sufrió su familia y por eso, como siempre ocurre, se abalanzará sobre sus enemigos. Pero nadie saldrá herido<sup>33</sup>. Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero. También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza. En ese momento no se pudo contener y se abalanzó sobre los maleantes. Uno de ellos disparó y una bala destrozó el vidrio de una puerta. Por milagro nadie resultó herido.*

*Albor se trabó en lucha con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador, pero terminó en el piso, donde recibió en represalia una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura. Ni siquiera él mismo cuando caiga al suelo, ya que la buena fortuna celestial lo protegerá".*

**Como es habitual, el señor se sentirá muy, muy cansado. Tendrá ganas de vender todo y mudarse lejos de ese lugar porque así lo hacen todos los que se sienten cansados y desean seguir viviendo. Eso dirá el señor cuando sus enemigos intenten irrumpir en su vida y sacarle dinero. Eso no se hace, está mal. Tampoco olvidará lo que sufrió su familia y por eso, como siempre ocurre, se abalanzará sobre sus enemigos. Pero nadie saldrá herido. Ni siquiera él mismo cuando caiga al suelo, ya que la buena fortuna celestial lo protegerá.**

#### **A modo de conclusión**

Esperamos haber efectuado una colaboración en la articulación de las labores de lectura y de escritura que pueden realizarse con los alumnos, adolescentes o adultos, ya sea en el ámbito de la educación no formal (como ha sido el caso referido en este artículo) o formal y cuyo fin es favorecer en ellos una reflexión metacognitiva que, a partir de la toma de conciencia del funcionamiento de ambos procesos, pueda mejorarlos y enriquecerlos. Hemos escogido una crónica policial que, a primera vista, no parecería ofrecer demasiados inconvenientes en la interpretación. No obstante ello, hemos podido demostrar que una lectura ingenua de la misma no nos permitiría incursionar en la función alusiva y elusiva del discurso que, a nuestro juicio, resulta fundamental para comprender los resortes constructivos del texto, su interpretación y, en consecuencia, su posibilidad de modificación a partir de la reformulación en escritura. Si bien no ha sido nuestro objetivo mostrar plenamente cómo debería implementarse una didáctica del tema abordado, esperamos haber postulado lineamientos

---

32- Se introducen antagonistas genéricos que funcionan también de modo arquetípico.

33- Se plantea una situación ideal en donde nada malo acontece, tal como ocurre sobre el final al citar la "buena fortuna celestial". La inclusión de esta última obedece a la necesidad de incluir una regla que va más allá de lo humano pero que, desde lo humano, pueda aceptarse.

generales para ello. Estamos convencidos de que solo desde una labor sostenida en la metacognición podremos ayudar a nuestros alumnos a mejorar sus estándares de lectura y escritura. Este artículo se erige, tan sólo, en una muestra del trabajo que, en tal sentido, puede llevarse a cabo.

## Anexo

### TEXTO ORIGINAL



Se llevan 7 mil pesos tras un robo en barrio Arroyito

#### **El dueño de una sodería denuncia que lo asaltaron por una venganza**

El propietario de la firma Jesusa, de Carrasco al 1600, afirma que es víctima de represalias de competidores.

"Me tienen cansado. Tengo ganas de vender todo y mandarme a mudar porque para mí esto fue una venganza de la competencia. Así no se puede vivir". El titular de la sodería Jesusa, Ricardo Albor, resumía ayer con esas frases el atraco que sufrió antenoche cuando tres delincuentes armados irrumpieron en el establecimiento ubicado en el barrio de Arroyito para llevarse 7 mil pesos en efectivo.

Pero el empresario no sólo perdió esa suma de dinero. También guardará en su memoria la impresionante imagen de su pequeño hijo y su mujer con pistolas 9 milímetros y revólveres calibre 38 apuntándoles directo a la cabeza. En ese momento no se pudo contener y se abalanzó sobre los maleantes. Uno de ellos disparó y una bala destrozó el vidrio de una puerta. Por milagro nadie resultó herido.

Albor se trabó en lucha con los delincuentes y hasta llegó a arrojarles un ventilador, pero terminó en el piso, donde recibió en represalia una andanada de puntapiés que le dejaron una rodilla al borde de una fractura.

En diálogo con La Capital, Albor contó que unos minutos antes de que los ladrones irrumpieran en la fábrica su hija de 13 años recibió un extraño llamado telefónico en la casa. Una voz masculina, en tono grave, advirtió: "Esta noche va a correr sangre en lo de tu papá". La adolescente corrió entonces hasta la planta ubicada en Carrasco 1636, a pocos metros del cruce con La Travesía, y narró ante sus padres lo que había escuchado. Ricardo y su mujer pensaron que se había tratado de una broma de mal gusto, pero media hora después ocurrió el violento asalto.

Tres delincuentes irrumpieron por el portón de acceso alrededor de las 21. Además de Albor y su pareja, también estaban el hijo de 3 años, un amiguito de la familia y seis empleados. "Fue una batida, estoy seguro. Sabían quién era yo, era el dueño y dijeron que conocían mis movimientos", sugirió ayer a la mañana el sodero. Sucede que el trío se movió con una confianza propia de conocedores de los movimientos del lugar. Primero redujeron a un trabajador que estaba cerca del portón y lo llevaron hacia la oficina donde funciona la administración.

Otro fue directamente hacia la parte trasera de la fábrica, sorprendió al resto de los empleados y los arreó hacia la misma oficina. Así quedaron todos encerrados en un reducido espacio. Al principio Albor no se resistió y entregó el dinero que tenía, unos 7 mil pesos, pero al parecer la banda pretendía más. Entonces amenazaron con matar a las dos criaturas y enseguida se produjo la reacción del empresario, quien se arrojó sobre uno de ellos. Como una reacción en cadena se produjeron el disparo y también los golpes hacia el hombre de 63 años.

Tras la huida del grupo, Albor se quedó con el sabor amargo de que el episodio no fue algo aislado. El empresario aseguró que es presionado por la competencia y que en los últimos dos años sufrió 45

asaltos en la planta de calle Carrasco y contra los camioneros de la flota de reparto. El más violento ocurrió también en la fábrica cuando uno de sus empleados por poco no fue fusilado con un balazo.

"No pueden competir. Vendo el sifón de soda a 60 centavos con máquinas modernas y un ozonizador de agua. Hago todo lo posible para darle todas las garantías a la gente y brindarle un servicio de primera. Cumplo con todos los análisis y controles de agua", remarcó el hombre, y enseguida agregó: "Los que venden a menos de 60 centavos, venden cualquier porquería".

En su dilatada carrera como sodero, según contó a este diario, Albor hizo que la marca "Jesusa" -así se llamaba su madre- fuera la precursora de los sifones de plástico, las tapitas que cubren los picos y las funditas de nailon que los protegen. Esas modificaciones les imprimieron un aspecto más aséptico a los envases.

"En un tiempo me robaron infinidad de cajones y sifones. La competencia desleal es terrible. Es un escándalo cómo te roban cajones enteros y después los rellenan con agua de muy baja calidad, sin controles bromatológicos", apuntó el empresario, quien contó también que hace siete meses intentaron secuestrarle a su hijo.

Fuentes de la seccional 9ª admitieron que Albor protagonizó un episodio en el cual fue interceptado por algunas personas mientras estaba con su hijo y que lo increparon duramente. "Tal vez haya sido por alguna cuestión referida a la competencia, pero no creemos que haya conexión con el robo del viernes a la noche", opinaron desde la sede policial.

## **Bibliografía**

- ALVARADO, M. (1994) Paratexto, colección Enciclopedia Semiológica, Ed. De la Universidad de Buenos Aires.
- ANSCOMBRE, J. C. (1998) "Pero / Sin embargo en la contra-argumentación directa" en Signo & Señal N 9, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Bs. As.
- \_\_\_\_\_ y DUCROT, O. (1983) L'argumentation dans la langue, Pierre Mardaga Editeur, Bruselas.
- AREIZA LONDOÑO, R. y HENAO RESTREPO, L. M. (2005) "Metacognición y estrategias lectoras", en Ciencias Humanas N° 18.
- ATORRESI, A. (1996) Géneros periodísticos, Ed. Colihue, Bs. As.
- BACH, C., FREIXA, J. y SUÁREZ, M. (2008) "Equivalencia conceptual y reformulación parafrástica en terminología" en Actas del Simposio Ritem, <http://www.ritem.net/actes/7simposio/bach.htm>, con acceso el 1 de julio de 2010.
- BAKER, L. & BROWN, A. (1984) "Metacognitive skill and reading" en D. PEARSON, R. BARR, M. KAMIL & P. MOSENTHAL (Comps.), Handbook of reading research, Longman, New York.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987) The psychology of written composition. Hillsdale, Erlbaum, N.J..
- BROWN, A. (1980) "Metacognitive development and Reading" en R. SPIRO, B. BRUCE & W. BREWER (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension, Hillsdale Erlbaum, N.J.
- \_\_\_\_\_ (1987) "Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms" en F. WEINERT & H. KLUWE (Eds.), Learning by thinking, Hillsdale Erlbaum, N.J.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1995) Leer y escribir a los 5, Ed. Aique, Bs. As.
- BRUNER, J. (1997) La Educación, Puerta de la Cultura. Madrid, Visor.
- \_\_\_\_\_ y otros (1957) Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, Pablo del Río, Madrid, 1980.
- CRESPO, N. (2000) "La metacognición: Las diferentes vertientes de una teoría" en Revista Signos, 48, Valparaíso.

- \_\_\_\_\_ y PERONARD, M. (1999) "El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares" en Revista Signos, 45-46, Valparaíso.
- CHARAUDEAU, P. (1994) "Le 'contrat de communication', une condition de l'analyse sémiolinguistique du discours" en *Linguages. Les analyses du discours en France*, Larousse, Paris.
- COSTA, R. y MOZEJKO, D. (2001) *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Ed. Homo Sapiens, Bs. As.
- FERNÁNDEZ M. R., Corbella C. y Müller G. (2003) *Comprender textos: ¿Una Cuestión de Lenguas o Estrategias Lectoras?*, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Rosario.
- \_\_\_\_\_ (2004) "Andamiaje docente y desarrollo de estrategias metacognitiva" en *Actas del I Congreso de la S LenguaS*, Rosario.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Algunos obstáculos para la comprensión lectora: apuntes para su tratamiento en la Educación Superior*, UCEL, Rosario.
- FERRÁN ARANAZ, M. (2001) *SPSS para WINDOWS. Programación y análisis estadístico*. Ed. McGraw-Hill, New York.
- FLOWER, L. & HAYES, J. (1981). "A cognitive process theory of writing" en *College composition and Communication*, 32(4).
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (1995) "Scalarité et Réinterprétation: les modificateurs surréalisants" en ANSCOMBRE, Jean Claude (comp) *Théorie du topoi*, Kimé, Paris, 1995.
- \_\_\_\_\_ y TORDESILLAS COLADO, M. (2001) *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*, Gredos, Madrid.
- GENETTE, G. (1983) *Nouveau discours du récit*, Du Seuil, Paris.
- GILI GAYA, S. (1943) *Curso superior de sintaxis*, Vox, Barcelona.
- GOMBERT, J.E (1990) *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris.
- \_\_\_\_\_ (1992) "Actividades de lectura y actividades asociadas" en AUTORES VARIOS, *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris (Traducción de Telma Piacente).
- GREYBECK DANIELS, B. (2005) *La metacognición y la comprensión de la lectura*, <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8educar.html> Universidad de Guadalajara.
- HACHEN, R. (1998) "Acerca de la dicotomía lectura / escritura y de la no reversibilidad de sus respectivos procesos de adquisición" en AA.VV (1998) *En la encrucijada del lenguaje: oralidad, lectura y escritura*, CEAL, UNR, Ed. Juglaría, Rosario.
- \_\_\_\_\_ (2001) "En torno a la reflexión metasemántica en el proceso de alfabetización" en AAVV (2001) *Alfabetización sin fronteras*, CEAL, Ed. Juglaría, Rosario.
- \_\_\_\_\_ (2002) "Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística. El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización" en *Lectura y Vida Año XXII-Número 2*- Buenos Aires.
- HAMON, P. (1982) "Un discours contraint" en *Littérature et réalité*, Ed du Seuil, Paris - traducción de Danuta Teresa Mosejko de Costa.
- LACON DE DE LUCIA, N. y HOCEVAR, S. (2008) "Cognición, metacognición y escritura" en *Revista Signos*, 67, Valparaíso.
- LANE, P. (1992): *La périphérie du texte*, Ed. Nathan, Paris.
- MAINGUENEAU, D. (2004) "Retour sur une catégorie: le genre" en ADAM, M-GRIZE, JB y BOUCHA, M (2004) *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, EUD, Dijon.
- MARTÍ, E. (1995) "Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto" en *Revista Infancia y Aprendizaje*, 72.
- MARTÍNEZ, M. C. (1999) "Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e

- interactiva de la significación" en Revista Signos, 32(45-46), Valparaíso.
- MONTOLÍO, E. (2001) Conectores de la lengua escrita, Ed. Ariel Practicum, Barcelona.
- NÚÑEZ, P., MUÑOZ, A. y MIHOVILOVIC, E. (2006) "Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación" en Revista Signos N° 39, Valparaíso.
- PERONARD, M. (2005) "La metacognición como herramienta didáctica" en Revista Signos, 57, Valparaíso.
- \_\_\_\_\_ y VELÁZQUEZ, M. (2003) "Desarrollo del conocimiento metacompreensivo" en Revista Signos, 36, Valparaíso.
- PORTOLÉS, J. (1998) Marcadores del discurso, Ed. Ariel, Barcelona.
- SILVESTRI, A. (2000) "Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de educación básica" en Revista Signos, 47, Valparaíso.
- \_\_\_\_\_ (2006) "La formulación de preguntas para la comprensión de texto. Estudio experimental" en Revista Signos, 39, Valparaíso.
- TODOROV, T (1994): Introducción a la literatura fantástica, Ed. Coyoacán, México.
- UGARTETXEA, J. (2001) "Motivación y metacognición, más que una relación" en Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Vol 7, N° 1.
- VIGOTSKY, L. (1934) Lenguaje y pensamiento, La Pleyade, Bs.As, 1988.
- WEINRICH, H (1979) Le temps, Du Seuil, Paris.
- WOOD, D. J., BRUNER, J. S., & ROSS, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving" en Journal of Child Psychiatry and Psychology, 17(2).

**María del Rosario Fernández:** Dra., Titular de Etnolingüística en la Facultad de Humanidades y Artes, UNER. [asesoramiento\\_metodologico@hotmail.com](mailto:asesoramiento_metodologico@hotmail.com)