

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO
CENTRO DE ESTUDIOS COGNITIVOS

RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE SIGNIFICADOS ACTITUDINALES POR ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Cognitivos

Estudiante:

Carolina Olivares Morales

Profesor guía: Carlos Zenteno Bustamante

Santiago de Chile 2010

Dedicatoria . .	5
INTRODUCCIÓN . .	6
1. MARCO TEÓRICO . .	7
1.1. MODELO DE EVALUACIÓN . .	7
ACTITUD . .	7
1.1.2. GRADACIÓN . .	11
1.1.3. COMPROMISO . .	12
1.2. MODALIDAD Y EVALUACIÓN . .	14
1.3. ARGUMENTACIÓN . .	15
1.3.1. MODELO DE TOULMIN . .	16
1.3.2. MODELO DE LO CASCIO . .	17
1.3.3. TESIS Y OPINIÓN . .	18
1.4. ANÁLISIS DEL TEXTO DE ELICITACIÓN DE DATOS: UNA CARTA AL DIRECTOR DE UN DIARIO . .	19
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA . .	25
2.1. OBJETIVOS . .	25
2.1.1. OBJETIVO GENERAL . .	26
2.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS . .	26
2.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN . .	26
3. MÉTODO . .	27
3.1. TIPO DE ESTUDIO . .	27
3.2. MUESTRA . .	27
3.3. INSTRUMENTO EVALUATIVO . .	28
3.3.1. PRUEBA PILOTO . .	28
3.3.2. PRUEBA EXPERIMENTAL . .	34
3.4. PROCEDIMIENTO . .	35
4. RESULTADOS . .	37
4.1. PREGUNTA 1: RECONOCIMIENTO DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN . .	37
4.1.1. RECONOCIMIENTO DE EXPRESIONES ESPECÍFICAS EMPLEADAS POR EL ENUNCIADOR . .	37
4.1.2. RECONOCIMIENTO GLOBAL DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN EMPLEADAS POR EL ENUNCIADOR . .	42
4.1.3. RESULTADOS DE RECONOCIMIENTO ESPECÍFICO Y GLOBAL DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN . .	45
4.2. PRODUCCIÓN DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN . .	46
4.2.1. PREGUNTA 2: PRODUCCIÓN DE APRECIACIONES ESTÉTICAS . .	46
4.2.2. PREGUNTA 3: PRODUCCIÓN DE JUICIOS ÉTICOS . .	50
4.2.3. PREGUNTA 4: PRODUCCIÓN DE VALORACIONES TÉCNICAS . .	53
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS . .	58
5.1. RECONOCIMIENTO DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN . .	58
5.2. PRODUCCIÓN DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN . .	59
5.3. DISCUSIÓN GENERAL DE RESULTADOS . .	60

6. CONCLUSIONES . .	62
REFERENCIAS . .	64
Anexos . .	66

Dedicatoria

A mis padres y a Francisco, mi familia, por su paciencia y porque siempre creyeron en mí.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como finalidad aplicar el modelo de evaluación de Martin y White (2005) en estudiantes de octavo año básico y primer, segundo y tercer año medio. Específicamente, consiste en determinar si los sujetos son capaces de reconocer y de producir expresiones de emocionalidad o afectividad y de evaluación acerca de un tema de actualidad. Y, de este modo, establecer tendencias en cuanto a la identificación y producción de dichas expresiones, de acuerdo con los distintos niveles de enseñanza considerados en la muestra.

El modelo de evaluación considera, entre otros aspectos, el análisis lingüístico de los significados actitudinales de un enunciador presentes en un discurso. Esto es, las respuestas emocionales o afectivas y las convenciones sociales que permiten evaluar los intereses, las apreciaciones y los puntos de vista de un enunciador. Al respecto, se establecen cuatro categorías: afecto, apreciación estética, juicio ético y valoración técnica. La primera manifiesta los sentimientos del enunciador, los que pese a su subjetividad pueden influir en una posterior evaluación. Las otras categorías tienen un carácter axiológico y corresponden a una evaluación propiamente tal. Es decir, permiten identificar y expresar actitudes valorativas de acuerdo con normas sociales relacionadas con a) la estética, b) la eficiencia y la calidad de las acciones y los procesos humanos y c) la ética.

Para establecer la presencia de estas categorías, los sujetos deben realizar una prueba que consta de un texto de actualidad y cuatro preguntas abiertas de expresión escrita. El texto seleccionado, correspondiente a una carta al director de un diario capitalino, presenta numerosas expresiones de emocionalidad o afectividad y de evaluación. En la primera pregunta, los estudiantes deben identificar dichas expresiones en el texto original. En las tres preguntas siguientes, deben producir sus propias apreciaciones estéticas, juicios éticos y valoraciones técnicas acerca de lo leído.

1. MARCO TEÓRICO

El marco teórico fundacional está configurado por cuatro temas. El primero, el más importante, presenta los modelos descriptivos que fundamentan esta investigación. Se trata del discurso evaluativo propuesto por Martin y White (2005). El segundo y tercer componentes fundamentan los alcances y relaciones que esta teoría establece con el estudio de la modalidad y la argumentación. El cuarto componente está constituido por el modelo descriptivo específico que incorpora modificaciones al modelo fundacional de Martin y White (2005), el cual provee el conjunto de las categorías descriptivas elicidadas en el análisis de datos de este estudio.

1.1. MODELO DE EVALUACIÓN

El modelo de evaluación, o valoración (Martin y White 2005) se enmarca dentro de la lingüística sistémico-funcional (LSF) anglosajona desarrollada por Halliday en las últimas cincuenta décadas. Los aspectos principales, tanto teóricos como descriptivos, y componentes centrales de la LSF han sido expuestos principalmente por Halliday 1985, Halliday 1994 y Halliday y Mathiesen 2004. Esta teoría lingüística es: a) 'sistémica' porque es una teoría del significado como opción, por el cual una lengua se entiende como una red de opciones interpuestas (Halliday y Mathiesen 2004: 23) y b) 'funcional' porque privilegia la función comunicativa del lenguaje. La LSF identifica tres tipos de significado que actúan simultáneamente en todo enunciado: el ideacional, el textual y el interpersonal (Halliday y Mathiesen 2004). En términos más precisos, el significado ideacional representa la realidad; el significado textual regula la organización de los significados ideacionales e interacciones en el texto y el significado interpersonal corresponde a las formas representacionales de la relación entre los interactuantes. El modelo de evaluación profundiza y amplía el desarrollo del plano interpersonal de la LSF. En este sentido, Hunston y Thompson (2000:5) señalan que 'evaluación' es un término de amplio alcance que expresa la actitud, puntos de vista o sentimientos de un enunciador acerca de las entidades o las proposiciones a las que hace referencia. Los significados evaluativos son, entonces, parte de los significados 'interpersonales' que intercambian los participantes en un evento comunicativo.

El modelo de evaluación de Martin y White (2005) se organiza en tres ejes descriptivos según los cuales las posiciones intersubjetivas entre los participantes de un evento comunicativo pueden variar. Estos son la actitud, la gradación y el compromiso. A continuación, se exponen estos tres componentes, aunque con mayor énfasis en los significados actitudinales, dado que la investigación se centra en el dominio discursivo-textual de la actitud.

ACTITUD

La actitud corresponde al primer y más importante dominio discursivo-semántico del modelo de evaluación de Martin y White (2005). Comprende las respuestas emocionales o afectivas

y los sistemas de valores determinados por la cultura. Éstas se agrupan, inicialmente, en tres subcategorías: afecto, juicio ético y apreciación estética. En el presente estudio, se incluirá en el modelo descriptivo una cuarta subcategoría intermedia entre un juicio ético y una apreciación estética: la 'valoración técnica'. Esta categoría, propuesta por Soto y Zenteno (2009), da cuenta de un tipo específico de evaluación no considerado por Martin y White (2005) como se explicará más adelante.

Las cuatro categorías mencionadas se manifiestan a través de un continuo de gradaciones intermedias entre los polos positivo y negativo. Los signos positivo (+) y negativo (-) se determinan según la orientación psicológica del significado actitudinal expresado. Por ejemplo, agrado/ desagrado, seguridad/ inseguridad, satisfacción/ insatisfacción, entre muchos otros. Esta taxonomía es referida más adelante como un conjunto de significados actitudinales que pueden expresarse tanto de manera explícita como implícita. Ambos recursos serán analizados en el presente estudio.

1.1.1.1. AFECTO

La categoría 'afecto' corresponde a la expresión de la emocionalidad y/o la afectividad de un enunciador. Éste indica su posición emocional o afectiva hacia las personas, las cosas, las situaciones o los eventos en un contexto determinado. Alternativamente, incluye la posición emocional y/o afectiva de un enunciador previo. Kaplan (2007:106) aclara esta distinción entre enunciadores, señalando la existencia de dos tipos de afecto: uno autoral y otro no autoral. En la expresión de afecto autoral, un emisor indica y se responsabiliza de una respuesta emocional o afectiva expresada en primera persona gramatical. En cambio, en una expresión de afecto no autoral, se describen los sentimientos de otros y el enunciador actúa como un sustituto del hablante o autor manifestado en segunda y tercera persona gramatical. Asimismo, Zenteno¹ explica esta diferenciación mediante la presencia de dos enunciadores en el discurso: un enunciador interno y un enunciador externo. El enunciador interno es quien manifiesta su emocionalidad o afectividad a través de sus propios enunciados y, por tanto, es el sujeto que constituye el foco de esta investigación. Un enunciador externo corresponde a lo que el enunciador primario sabe, cree o supone que el primero siente o manifiesta. Esta distinción se utilizará en todas las categorías de análisis determinadas en este estudio.

De acuerdo con Martin y White (2005), el afecto se expresa como una cualidad que describe: a) participantes, procesos o circunstancias; b) un proceso mental o de conducta o c) un comentario supraoracional. Específicamente, los aspectos a considerar para reconocer la categoría 'afecto' son los siguientes (Martin y White 2005:46-49):

- Adquiere valor positivo (+) o negativo (-) de acuerdo con lo que popularmente señala la cultura. Por ejemplo, *el capitán está feliz/ el capitán está triste*.
- Existen gradaciones entre los polos positivo (+) y negativo (-). En consecuencia, debe definirse una tendencia para realizar la categorización. La teoría puede dar cuenta de distintas gradaciones, tales como bajo, medio, medio-alto y alto en enunciados como *Al capitán le desagradan las despedidas/ al capitán le disgustan las despedidas/ el capitán odia las despedidas/ el capitán detesta las despedidas*, respectivamente. Los autores proponen un análisis fundamentalmente subjetivo, el cual no será implementado aquí por cuanto no es parte del propósito de esta investigación.
- Se relaciona con el proceso mental o estado relacional, es decir, si el enunciado provoca o sugiere una emoción o si directamente la anuncia. Por ejemplo, *al capitán*

¹ Comunicación verbal.

no le agradan las despedidas/ el capitán se pone triste. En este estudio, se dará cuenta de ambas expresiones indistintamente.

La emocionalidad y la afectividad involucra, por un lado, intención ante un estímulo relacionado, principalmente, con estados o procesos psicológicos y conductuales como el deseo y el miedo. Por ejemplo, *extrañar* y *cauteloso* se refieren a procesos mentales; *insinuar* y *temblar* corresponden a manifestaciones físicas conductuales. Por otro lado, la emocionalidad o afectividad indica reacción ante un estímulo relacionado con un estado presente. En este caso, se organiza en tres grandes grupos: a) felicidad/ infelicidad; b) seguridad/ inseguridad y c) satisfacción/ insatisfacción. Ejemplos de estas expresiones de 'afecto' son: *el capitán se siente feliz/ triste; el capitán se siente confiado/ ansioso; el capitán se siente absorto/ harto.*

Al respecto, la Tabla 1 muestra ejemplos de tipos de evaluación en las distintas clases de expresiones afectivas con que serán analizadas las respuestas de los sujetos de la investigación. Es pertinente recalcar que los tipos de evaluación positiva y negativa corresponden a convenciones sociales y que, tal como sugieren Martin y White (2005), en el caso del miedo se asume una connotación negativa. Estos investigadores agrupan deseo y miedo en una categoría que caracterizan como 'tendencia a/ no tendencia a'. Sin embargo, se presentan por separado porque no reúnen un mismo tipo de emoción.

Tabla 1. Expresiones realizadoras de los subconjuntos de afecto y tipo de evaluación².

CATEGORÍAS DE AFECTO	EVALUACIÓN POSITIVA (+)	EVALUACIÓN NEGATIVA (-)
DESEO	<i>anhelante, deseos(a), esperanzado(a)</i>	<i>no anhelante, falta de deseo, desesperanzado(a)</i>
MIEDO	-----	<i>temeroso(a), asustado(a), aterrorizado(a)</i>
FELICIDAD/ INFELICIDAD	<i>feliz, alegre, jubiloso(a), optimista</i>	<i>triste, deprimido(a), miserable, angustiado(a)</i>
SEGURIDAD/ INSEGURIDAD	<i>confiado(a), seguro(a), tranquilo(a), sereno(a)</i>	<i>preocupado(a), inseguro(a), intranquilo(a), ansioso(a)</i>
SATISFACCIÓN/ INSATISFACCIÓN	<i>contento(a), enfrascado(a), interesado(a), gustar</i>	<i>absorto(a), cansado(a), exasperado(a), odiar</i>

1.1.1.2. JUICIO ÉTICO

La categoría 'juicio ético' corresponde a la evaluación del comportamiento humano relacionada con normas sociales institucionalizadas, vale decir, con la evaluación moral de la conducta. Se subdivide en juicios de estima social, importantes para la formación de redes sociales como familia, amigos y colegas, y juicios de sanción social, que establecen deberes cívicos y prácticas religiosas. Los juicios de estima social se agrupan en tres clases: a) normalidad, i.e. cuán usual es una forma de comportamiento moral; b) capacidad, cuán capaz es una persona y c) tenacidad, cuán decidida es una persona. Los juicios de sanción social se subdividen en: a) veracidad, i. e. cuán honesta es una forma de acción personal o grupal y b) propiedad, cuán ético es una forma de acción o comportamiento. En esta

² Las tablas 1, 2 y 3 correspondientes a las ejemplificaciones de las categorías de afecto, juicio ético y apreciación estética, respectivamente, han sido adaptadas de Kaplan (2007:108,110,113).

investigación se da cuenta de la distinción entre estima social y sanción social mediante tipos de evaluación positiva (+) y negativa (-). Se emplean cinco clasificaciones, sin perjuicio de que pueden manifestarse otras. En la Tabla 2, que se presenta a continuación, se muestra una serie de ejemplos de la categoría juicio ético, no exhaustiva, y que debe ser aplicada de acuerdo con el contexto de cada discurso.

Tabla 2. Expresiones realizadoras de las clases de juicio ético y tipo de evaluación.

CATEGORÍAS DE JUICIO	EVALUACIÓN POSITIVA (+)	EVALUACIÓN NEGATIVA (-)
NORMALIDAD	<i>corriente, común, normal, afortunado(a), moderno(a)</i>	<i>excéntrico(a), extraño(a), raro(a), desafortunado(a), anticuado</i>
CAPACIDAD	<i>hábil, inteligente, intuitivo, atlético, fuerte</i>	<i>inhábil, lento(a), torpe, débil, tonto(a)</i>
TENACIDAD	<i>heroico, valiente, confiable, infatigable, perseverante</i>	<i>cobarde, apresurado, no confiable, distraído, perezoso</i>
VERACIDAD	<i>sincero(a), honesto(a), genuino(a), franco(a), directo(a)</i>	<i>deshonesto(a), mentiroso(a), inauténtico, manipulador(a)</i>
INTEGRIDAD ³	<i>moral, bondadoso(a), respetuoso(a) de la ley, sensible, justo(a)</i>	<i>inmoral, malvado(a), corrupto(a), cruel, injusto(a)</i>

La taxonomía presentada indica y ejemplifica, de manera ilustrativa, criterios limitados de análisis. Es útil recordar que los juicios éticos deben ser estudiados de acuerdo con la cultura en la cual están insertos. Por esta razón, se pueden expresar valoraciones positivas o negativas tan diversas como lo sean los patrones socio-económicos, etéreos, educativos, geográficos, entre otros, de las personas que las enuncian.

1.1.1.3. APRECIACIÓN ESTÉTICA

La categoría ‘apreciación estética’ consiste en la evaluación de referentes relacionados con lo que las personas hacen y ejecutan de una manera determinada, en función de principios estéticos y otros sistemas de valor social (Martin y White 2005:56). De acuerdo con Kaplan (2007), estos referentes son entendidos como objetos, procesos e, incluso, textos. Soto y Zenteno (2009) proponen que esta categoría tiene que ver con la evaluación de objetos, artefactos, productos, procesos y estados de cosas en general. En la propuesta de Martin y White (2005) se incluyen tres componentes: reacción, composición y valoración social. Éstos se relacionan con las tres metafunciones del lenguaje que define la LSF, a saber, interpersonal, textual e ideacional, respectivamente (Martin y White 2005:57). De esta forma, se establecen cinco subgrupos: a) impacto y b) calidad, relacionados con la reacción del destinatario del mensaje; c) balance y d) complejidad, referentes a la proporción estética y a los aspectos estéticos de un referente y e) importancia social, o valoración de su repercusión. La Tabla 3 ejemplifica estas distinciones:

Tabla 3. Expresiones realizadoras de las clases de apreciación estética y tipo de evaluación.

CATEGORÍAS DE APRECIACIÓN	EVALUACIÓN POSITIVA (+)	EVALUACIÓN NEGATIVA(-)
IMPACTO	<i>cautivador(a), llamativo(a), atractivo(a), agradable, conmovedor(a)</i>	<i>aburrido(a), tedioso(a), ascético(a), pedante, soso(a)</i>
CALIDAD	<i>hermoso(a), espléndido(a), encantador(a)</i>	<i>feo(a), repulsivo(a), repugnante</i>
BALANCE	<i>balanceado(a), armonioso(a), simétrico(a), proporcionado(a)</i>	<i>desbalanceado(a), discordante, asimétrico(a), desproporcionado(a)</i>
COMPLEJIDAD	<i>simple, elegante, detallado(a), preciso(a)</i>	<i>monolítico(a), simplista, impreciso(a)</i>
IMPORTANCIA SOCIAL	<i>profundo(a), innovador(a), original, único, exigente</i>	<i>superficial, insignificante, reaccionario(a), conservador(a)</i>

El contexto y la forma en que se manifiestan las apreciaciones estéticas permiten desambiguar su clasificación. En el caso en que un tipo de actitud se presente de manera confusa, se debe identificar el dominio de conocimiento al que hace referencia el discurso. De lo contrario, una misma expresión puede fluctuar entre una apreciación estética, una valoración técnica y un juicio ético. Al respecto, Martin y White (2005) señalan que la categoría afecto puede confundirse con el impacto y la calidad de la categoría 'apreciación estética'. Para aclarar una posible confusión presentan el siguiente par de ejemplos: *lamentablemente, yo soy llorón* (afecto) y *la llorosa interpretación de una canción* (apreciación estética). Aparentemente, los puntos de vista claves están en la distancia psicológica del enunciador con el tópico del discurso (*llorón* y *canción*) y la distinción entre entidad animada (conducta humana) e inanimada (evaluación de referentes).

1.1.1.4. VALORACIÓN TÉCNICA

Soto y Zenteno (2009) realizan dos importantes observaciones al modelo de evaluación⁴. Primero, distinguen entre categorías axiológicas, es decir, pertenecientes a algún tipo de valoración social como ética y estética, y categoría emocional, o propiamente subjetiva, como la categoría afecto. La subjetividad de las expresiones afectivas dificulta un análisis acucioso y preciso. Segundo, existe una categoría intermedia entre el juicio ético y la apreciación estética, en la cual deben incorporarse parámetros que pertenecen a otros dominios de conocimiento como el científico, tecnológico, económico o político, que no han sido considerados o que son vagamente incluidos en la denominación 'apreciación'. Dado lo anterior, Soto y Zenteno (2009) proponen una tercera categoría axiológica, la 'valoración técnica', que consiste en una categoría de evaluación no estética. Se trata de la evaluación de productos y acciones humanas relacionadas con el dominio científico, tecnológico, económico o político. Los criterios para determinar una valoración técnica son la calidad y la eficiencia de dichos productos y acciones. Es interesante señalar que en esta subcategoría, el enunciador debe ser, o debe situarse en el lugar de, un especialista en el área que evalúa y utilizar expresiones lingüísticas acordes.

1.1.2. GRADACIÓN

⁴ Los autores prefieren la denominación 'evaluación' a 'valoración', dado que en la categoría actitud distinguen entre criterios axiológicos (o valorativos) y emocionales.

El segundo eje del modelo de evaluación de Martin y White (2005) es la gradación. Ésta consiste en la manera en que los enunciadores intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados y agudizan o desdibujan el foco de sus categorizaciones semánticas (Kaplan 2007:113). La gradación opera en dos niveles: la fuerza y el foco. La fuerza es una escala de intensidad que construye grados de lo más alto a lo más bajo de positividad o negatividad, o viceversa. A su vez, la fuerza se manifiesta en dos niveles: la intensidad y la cantidad. Por ejemplo, *ligeramente, muy, realmente y por treinta años, desde... hasta...*, respectivamente. El foco es la aplicación de escalas de intensidad a categorías no susceptibles de gradación. De esta forma, se hace gradable algo que inherentemente no lo es. El enunciador utiliza estos valores para evaluar si las entidades poseen un significado experiencial con límites claramente definidos o, por el contrario, imprecisos y desdibujados. Por ejemplo, *un verdadero amigo, pura maldad, estaba medio nervioso*. (Kaplan 2007:114). El foco también se presenta en dos niveles: la autenticidad y la especificidad. Por ejemplo, *esto representa una verdadera investigación y el sentido general de la conclusión es que...*, respectivamente.

La gradación modifica tanto la actitud como el compromiso. Este último aspecto se explicará más adelante. Por ejemplo, en cuanto a actitud, *un jugador competente/ bueno/ brillante* expresa distintas intensidades de una característica positiva. En cuanto al compromiso, *yo sospecho que/ yo creo que/ yo estoy convencido de que ella nos traicionó* manifiesta diversas intensidades de certeza. En esta investigación, la gradación no será considerada en el análisis de la muestra porque, si bien modifica significados actitudinales, no interfiere en el núcleo semántico de un enunciado. En otras palabras, los distintos grados de positividad o negatividad no influyen en la determinación del tipo de significado actitudinal.

1.1.3. COMPROMISO

El tercer y último componente central del modelo de evaluación es el compromiso. Esta categoría comprende nociones semánticas o pragmáticas, tales como proyección, modalidad, polaridad, concesión y varias otras, que determinan el acuerdo o desacuerdo de un enunciador con un punto de vista determinado; por ejemplo, citar o informar, admitir una posibilidad, negar, contraargumentar, afirmar, entre otros (Martin y White 2005:36). El compromiso asume una perspectiva dialógica del lenguaje asentada en el componente social de la comunicación (Bajtín 1981, 1999 [1982], citado por Kaplan 2007:115). De este modo, el acto comunicativo se concibe como un intercambio de voces que las personas reproducen, citan y manipulan. Esta perspectiva dialógica permite explicar las relaciones retrospectivas y anticipatorias en un discurso. La retrospección se refiere a la relación que establece el enunciador con las aseveraciones anteriores en el mismo dominio de conocimiento, la que puede adquirir valoraciones de respaldo, oposición o neutralidad. La anticipación incluye señales que el enunciador proporciona acerca de cómo espera que el destinatario responda a su discurso, respecto del contenido proposicional y del evaluativo (Martin y White 2005:93). En ambos casos, se asume que un texto constantemente 'está dialogando' con otros textos. En síntesis, interesa conocer "si la postura evaluativa se presenta a la audiencia particular como algo que se da por sentado; como algo, en cierta medida, novedoso, problemático o polémico; o como algo que puede ser cuestionado, resistido o rechazado" (Martin y White 2005:93). Es decir, tanto el enunciador como el destinatario adoptan una postura respecto del tópico del discurso y la forma en que éste es presentado.

En atención a lo anterior, Martin y White (2005) distinguen dos grandes formas de compromiso: una monoglósica y una heteroglósica. La primera se refiere a aseveraciones declarativas que ignoran la diversidad de voces que se ponen en juego en todo evento comunicativo. Por tanto, la monoglosia no reconoce alternativas dialógicas. Por su parte, heteroglosia reconoce la presencia de distintas voces y puntos de vista alternativos en un discurso (Kaplan 2007:116-7). La heteroglosia puede utilizar recursos de 'expansión dialógica' o de 'contracción dialógica'. Los recursos de expansión dialógica ubican al enunciador en una posición de apertura hacia otros enunciadores y posturas alternativas, señalándolas como posibles, probables o válidas. En cambio, los recursos de contracción operan para rechazar, confrontar o contradecir lo anterior. Ejemplos de expansión dialógica son: la consideración y la atribución. En la consideración, el enunciador incluye o sugiere otros puntos de vista e indica que su postura es una opción entre varias posibles. En la atribución, el punto de vista del enunciador se atribuye o pertenece a fuentes externas. Ejemplos de contracción dialógica son: la refutación y la proclamación. La refutación implica el rechazo directo o una postura contrapuesta a la posición dialógica opuesta. En la proclamación, el enunciador está directamente involucrado en el punto de vista que emite y, por tanto, aumenta el riesgo de que el receptor se oponga a esa postura. Por último, el compromiso no se preocupa de identificar la fuente original de una proposición dada, sino que de reconocer y evaluar el grado de distanciamiento entre las proposiciones de un enunciador en un discurso. En esta investigación, no se identificará ni se evaluará la distancia entre enunciadores. En caso necesario, sólo se indicará la presencia de un 'enunciador interno' o de un 'enunciador externo', tal como se explicó anteriormente (cf. sección 1.1.1.1).

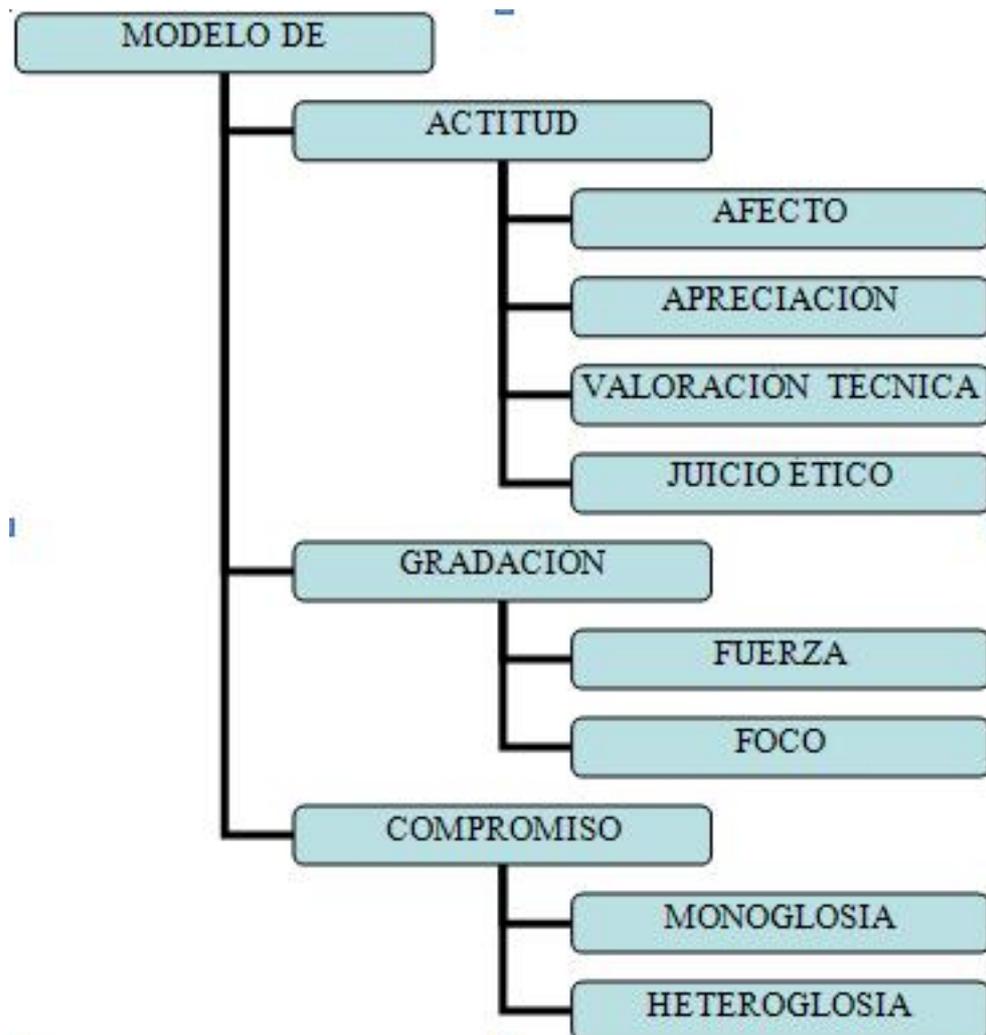


Figura 1. Categorías y subcategorías del modelo de evaluación adaptado del modelo de Martin y White (2005) por Soto y Zenteno (2009).

En la Figura 1, se muestran las categorías y subcategorías del modelo de evaluación de Martin y White (2005). Es pertinente recordar que en la categoría actitud se incorpora la subcategoría valoración técnica propuesta por Soto y Zenteno (2009) y que, en esta investigación, sólo se considerarán las cuatro categorías correspondientes a la actitud.

1.2. MODALIDAD Y EVALUACIÓN

A continuación, se expone el concepto tradicional de modalidad y su distinción entre modalidad epistémica y deóntica. Pese a que la modalidad no corresponde a los objetivos de este estudio, fácilmente podría vincularse al modelo de evaluación y, por tanto, es pertinente definir y delimitar su campo de acción. La única modalidad reconocida por la lógica formal es la modalidad aleética, o alética (en griego, 'verdad'), que se relaciona con los conceptos de necesidad y posibilidad concernientes a la verdad o falsedad de las proposiciones (Lyons 1997:351). Estos conceptos se relacionan directamente con las

modalidades epistémica y deóntica. La modalidad epistémica (en griego, 'conocimiento') consiste en el conocimiento fundante de la expresión de una proposición. No en el sentido que el enunciador ha de saber o creer realmente que la proposición es verdadera, sino que en sus aseveraciones y cualquier deducción que se desprenda de ellas, debe estar conforme con la creencia de que es verdadera. Por ejemplo, la aseveración *llueve pero yo no lo creo* viola el compromiso epistémico. Por tanto, es inaceptable o paradójico desde un punto de vista epistémico (Lyons 1997:279). En cambio, la modalidad deóntica (en griego, 'imposición de obligaciones') expresa el deseo de un enunciador de que algo sea de una manera determinada y no la creencia de que algo sea así (Lyons 1997:280). Por ejemplo, *la puerta está abierta, ¿podrías cerrarla?* Los ejemplos citados no evalúan objetos, acciones, sucesos ni artefactos. Tampoco establecen juicios acerca de la conducta humana. El primer ejemplo corresponde a una creencia del enunciador, aunque errónea desde el punto de vista de la modalidad. El segundo ejemplo, más vinculado a la dimensión pragmática del significado, se refiere a una petición o una orden cortés. Pese a que Lyons (1997) señala que en ambas modalidades existen expresiones objetivas y, con mayor frecuencia, subjetivas, en ningún caso, se utiliza el componente evaluativo del discurso con propiedad. Por tanto, los niveles de análisis son completamente diferentes y su enfoque no forma parte de los propósitos de esta investigación.

1.3. ARGUMENTACIÓN

Según la RAE (2001), un argumento es un "razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega". Asimismo, van Eemeren et al. (en van Dijk 1997:305) explican en qué consiste la argumentación de la siguiente manera: "utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas". El programa de estudio para tercer año de enseñanza media en nuestro país, elaborado por el Ministerio de Educación (2000), dedica una unidad completa a la argumentación. La definición que presenta el plan de estudio (MINEDUC 2000:25) puede sintetizarse como sigue: puntos de vista de los participantes en un evento comunicativo acerca de un tema polémico que tiene como finalidad convencer razonadamente o persuadir afectivamente a otros. En síntesis, la argumentación es un evento comunicativo que requiere del uso del lenguaje por uno de los participantes para defender o refutar un punto de vista con el propósito de convencer a otro de la validez de una postura o buscar un acuerdo entre las partes involucradas. Además, el Ministerio de Educación (2000) sugiere la existencia de dos tipos de argumentos. Uno basado en argumentos subjetivos y otro en argumentos objetivos. Al respecto, Lo Cascio (1998:131) plantea que existen al menos dos tipos de argumentación: "una argumentación opinable, no como demostración de algo, sino basada en argumentos subjetivos y una argumentación verificable, es decir, basada en argumentos objetivos". La argumentación relevante para este estudio es aquella que exprese afectividad o evaluación. Por tanto, la distinción entre argumentación subjetiva y objetiva no es apropiada. Sin embargo, es necesario reconocer los elementos básicos que estructuran una argumentación. A continuación, se presentan dos modelos de argumentación: el modelo de Toulmin (cf. 1958, 2007) y el modelo de Lo Cascio (1998). El primero presenta las bases de la teoría de argumentación actual. El segundo integra perspectivas lingüísticas que permitirán analizar adecuadamente los discursos de los sujetos de esta investigación.

1.3.1. MODELO DE TOULMIN

Toulmin (1958, 2007) amplió el estudio tradicional de la argumentación desde la lógica formal hacia las situaciones de la vida cotidiana. En éstas, a menudo, se formulan “argumentos formalmente no válidos pero razonables como bases para tomar decisiones prácticas” (van Eeremen et al., en van Dijk 1997: 317). Sin embargo, el principal interés de Toulmin (2007) es determinar y analizar los componentes de una estructura argumentativa adecuada en el ámbito de los procedimientos judiciales. De esta forma, le otorgó una perspectiva dialéctica al estudio del discurso argumentativo, dando cuenta de las posibles intervenciones de otros debatientes al considerar, entre otros aspectos, las condiciones de refutación.

Toulmin (2007) señala que los elementos mínimos que deben formar parte de una estructura argumentativa son: a) los datos, b) la afirmación o conclusión y c) la garantía. También establece la presencia de otros elementos que complementan la argumentación básica: d) los modalizadores o calificativos, e) las condiciones de refutación y f) el respaldo. La afirmación, o conclusión (C), corresponde a la tesis inicial que se basa en datos (D). Luego, la garantía (G) regula que exista una conexión coherente entre C y D. A su vez, G puede estar apoyada en un respaldo (R) de manera explícita o implícita. Éste se refiere al cuerpo de conocimientos que justifican su formulación. Además, puede haber calificativos o modalizadores (M), que corresponden a los distintos matices que puede alcanzar C, tales como, *probablemente* o *presumiblemente*. Por último, las condiciones de excepción o refutación (E) se refieren a las restricciones que necesariamente debe tener C para asegurar su validez.

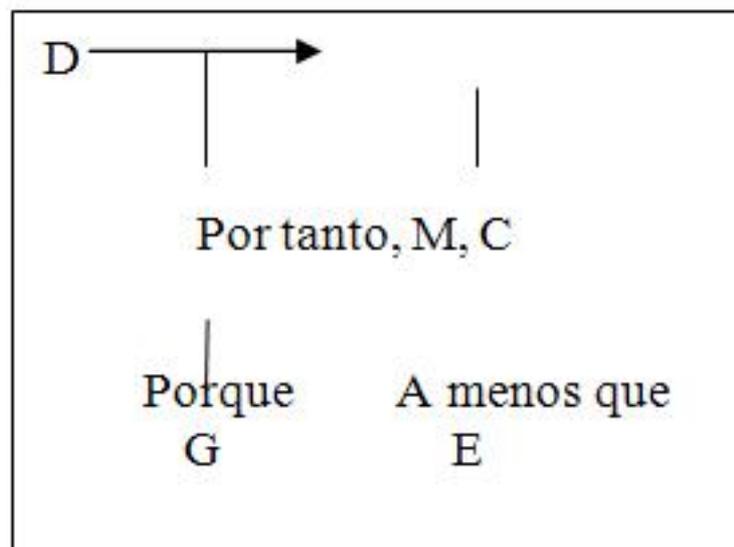


Figura 2. Estructura argumentativa de Toulmin (2007:141)

Las limitaciones al modelo de Toulmin (2007), expresadas por Lo Cascio (1998), se relacionan con la validez y la naturalidad de un argumento. Primero, el modelo toulmiano se centra en el análisis de la organización interna de una argumentación más que en el acto argumentativo persuasivo. Por tanto, está más próximo a la lógica que a la pragmática. Segundo, pese a su perspectiva dialógica, se formula desde la posición de uno de los enunciadore involucrados. Es decir, el procedimiento argumentativo de uno de los enunciadore opera en función del otro restándole naturalidad al diálogo.

1.3.2. MODELO DE LO CASCIO

En esta propuesta argumentativa, se reformula la propuesta de Toulmin (2007), desde una perspectiva sintáctico-textual y pragmática. Lo Cascio (1998:102) señala que “la argumentación es un acto ilocucionario textual formado por la suma de, al menos, dos actos de habla: uno que expresa la *tesis* (u opinión o conclusión... etc.), y otro que expresa un *argumento* (o un dato...) relacionados entre ellos por un acto de habla, explícito o implícito, superficial o con detalle, que expresa la regla general”. De esta manera, el modelo de Lo Cascio (1998), al igual que el modelo de Toulmin (2007), distingue tres elementos esenciales en una argumentación (ARG): a) el argumento, o dato (A); b) la regla general (RG) y c) la tesis, opinión o conclusión (C)⁵.

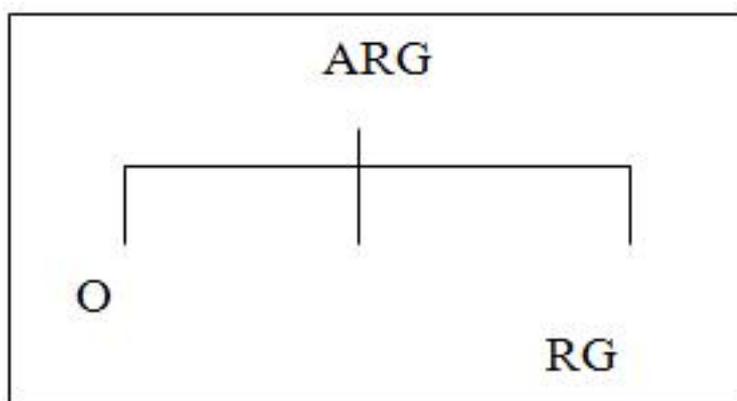


Figura 3. Categorías fundamentales del modelo de Lo Cascio (1998:136)

Además de éstas, existen otras categorías que sirven para enunciar la complejidad de las categorías mencionadas. Estos constituyentes son: d) el calificador (C), e) la fuente (F) y c) la reserva (R). Éstas últimas pueden estar implícitas e incluso no estar presentes en un texto argumentativo. El calificador puede tener un carácter deóntico. Es decir, expresar la necesidad o la obligación de ejecutar una acción o de causar un evento. Alternativamente, puede ser de índole epistémica. Esto es, manifestar la probabilidad de que suceda un evento ‘x’ o indicar la verdad o falsedad de cualquiera de las categorías obligatorias de una argumentación. La fuente (F) opera en las categorías RG y A. Su función es asignar un grado más o menos fuerte de constrictión y necesidad a un enunciado. La reserva indica, a partir del mismo dato utilizado para llegar a la opinión establecida, conclusiones diferentes aplicando reglas generales distintas.

Adicionalmente, Lo Cascio (1998) formula otras dos categorías optativas que permiten describir con mayor claridad la complejidad de algunos textos argumentativos. Una de estas categorías, no considerada por Toulmin (2007), es el refuerzo (REF). Éste muestra que un argumento, o dato, es lo suficientemente potente como para justificar de forma absoluta la opinión, o tesis. Se reconoce mediante indicadores de fuerza como *si se tiene en cuenta que, no obstante*. La otra categoría es la contraopinión, o alternativa (ALT). Ésta ocurre cuando en una argumentación que presenta un argumento junto con un refuerzo se destaca la opinión mediante indicadores de fuerza tales como *con todo* o *a pesar de*. Esta categoría puede provocar el rechazo o el debilitamiento de las opiniones emitidas inicialmente. En síntesis, las categorías argumentativas son las siguientes:

Tabla 4. Categorías argumentativas de Lo Cascio (1998:158)

⁵ Estas denominaciones equivalen a las letras D, G y C, respectivamente en el modelo de Toulmin (2007).

Categorías argumentativas		
Obligatorias	Facultativas	
O R G A	Especificativas	Adicionales
	C F	R REF ALT

En el desarrollo de una argumentación pueden incorporarse conclusiones, las que responden a un razonamiento, parcial o final. Éste se extrae, mediante reglas generales universales, de la presentación de un dato y/o un argumento. De acuerdo con Lo Cascio (1998:160), la conclusión (C) se encuentra en relaciones de tipo demostrativa o argumentativo-demostrativa. En una relación demostrativa, se presenta un dato y luego una conclusión; por ejemplo, *Pablo habla bien varios idiomas; luego, es lingüista*. La relación argumentativo-demostrativa puede presentarse de dos maneras: a) dato, conclusión/opinión y argumento; por ejemplo, *Puesto que está enferma, pienso que no vendrá, ya que si lo hiciera podría coger una bronquitis* y b) argumento y opinión/conclusión; por ejemplo, *Está enferma. Creo que no vendrá; por lo cual, pienso que deberíamos irnos solos a la reunión*. Por tanto, una conclusión puede complementar una opinión o ser producto de una argumentación previa. Las categorías fundamentales de una argumentación y las conclusiones que la complementan o acompañan serán utilizadas en el análisis de las respuestas de los participantes en esta investigación. Principalmente, para describir la complejidad de algunas respuestas y determinar si alguno de estos componentes reitera la expresión de significados actitudinales.

1.3.3. TESIS Y OPINIÓN

Tal como se ha descrito en el punto anterior, generalmente, la tesis es definida como sinónimo de opinión, sin embargo, al formular una opinión, no necesariamente se plantea una tesis. A continuación, se expone la relación entre tesis, opinión y expresiones de afectividad y de evaluación. Zenteno (2002-2003) discute el tratamiento que recibe la opinión y la evaluación en los textos argumentativos de ciertas clases textuales en los medios de información escrita, tales como críticas de arte, editoriales y cartas al director. Según Lo Cascio (1998 citado por Zenteno 2002-2003:309) “se argumenta para persuadir a un determinado interlocutor de la validez de una opinión”. Por tanto, tal como se ha sugerido, la formulación de una opinión es el aspecto central de un texto argumentativo. Más adelante, Lo Cascio (1998 citado por Zenteno 2002-2003:315) indica que “las opiniones normalmente contienen juicios valorativos que son expresión directa de la evaluación entregada por el enunciador” y que “cada una de las tesis parciales, como también de las conclusiones parciales y final, pueden constituirse en la expresión de una opinión o juicio valorativo”. Cada vez que un enunciador entrega su apreciación personal de un estado de cosas o situaciones mediante una opinión, presenta una evaluación, de acuerdo con lo ya planteado en este estudio (c.f. subsecciones 1.1.1.2, 1.1.1.3 y 1.1.1.4). En los textos argumentativos, estas apreciaciones se manifiestan a través de tesis y conclusiones, las que suelen contener expresiones de evaluación. Normalmente, estas valoraciones se vinculan con las otras categorías del modelo de evaluación, esto es, con las expresiones de afecto, apreciaciones estéticas y valoraciones técnicas.

1.4. ANÁLISIS DEL TEXTO DE ELICITACIÓN DE DATOS: UNA CARTA AL DIRECTOR DE UN DIARIO

El texto seleccionado es una carta al director publicada en el diario 'El Mercurio' el sábado 11 de julio de 2009. El escritor de la carta es el Dr. Pedro Vidal, cirujano plástico de reconocida trayectoria en nuestro país. El texto se titula *La triste historia de Michael Jackson*⁶. En su carta el Dr. Vidal comenta la vida pública y privada del artista con énfasis en las razones que lo motivaron a someterse a una serie de intervenciones quirúrgicas estéticas. El escritor emplea 37 expresiones de afectividad y de evaluación, que se agrupan de la siguiente manera: 11 expresiones de afecto, 5 apreciaciones estéticas, 9 valoraciones técnicas y 12 juicios éticos.

A continuación, se presentan cada una de las expresiones y se justifica la categoría y tipo de evaluación a la que pertenece de acuerdo con el orden de aparición en el texto. La primera expresión de afectividad aparece en el título (1) de la carta al director y se refiere a la principal motivación del enunciador para escribir la carta.

(1) *La triste historia de Michael Jackson.*

El autor señala que lo que viene a continuación será el lado humano de Michael Jackson y la tristeza que acompañó gran parte de su vida. El calificativo triste, de acuerdo con lo planteado por el enunciador, constituye una evaluación afectiva negativa de las carencias emocionales del artista, tales como la falta de autoestima y la soledad. Asimismo, la tristeza del artista es el resultado de la forma en que el artista encauzó su vida; por ejemplo, al asesorarse por profesionales de dudosa ética. Luego, se muestran expresiones emocionales que orientan la construcción del texto. En la oración (2) se describe una emoción negativa, que apunta al suceso que motivó la carta: la muerte de Michael Jackson. En seguida, se presentan dos calificativos acerca de la manera en que ocurrió el deceso. Éstos, implícitamente, también expresan una emoción negativa en (3), dado que conllevan una connotación de infelicidad socialmente aceptada frente a un suceso de esta naturaleza.

(2) *No podía desviar mi atención de un acontecimiento informado, recientemente, a través de la prensa: la muerte de Michael Jackson.*

(3) *Una muerte inesperada, impactante.*

Más adelante, el autor de la carta explica por qué la muerte de Jackson es un acontecimiento negativo. En (4), se expresa una apreciación estética positiva acerca de su calidad y capacidad artística multifacética.

(4) *...no sólo por tratarse del rey del pop, de uno de los mejores compositores, bailarín y cantante de todos los tiempos...*

En la construcción (5), abajo, se presenta una emoción negativa al señalar la sensación que genera la pérdida del artista. La expresión de esta emoción negativa continúa en el enunciado siguiente, que indica que Michael Jackson tuvo una vida infeliz marcada por grandes desgracias. De este modo, en el enunciado (6) se presenta una nueva marca textual de afecto negativo.

(5) *...sino por la sensación que deja el perder un ídolo...*

(6) *...cuya vida estuvo marcada por grandes desgracias,*

⁶ Sección *Columnas y cartas*. *El Mercurio*. (11/07/2009). <http://blogs.elmercurio.com/columnasycartas/2009/07/11/la-triste-historia-de-michael.asp> [Consulta 02/10/2009]

Luego, en (7) se señala la exitosa vida del artista y su adelantada forma de ver la música. Por tanto, se presenta una apreciación estética positiva.

(7) ... a pesar de sus éxitos y su vanguardia .

Más adelante, se evalúan, afectivamente, episodios implícitos en la vida de Michael Jackson mediante enunciados que manifiestan emociones negativas acerca de su infancia (8) y su juventud (9). La primera expresión está relacionada con la tristeza. La segunda, con el ritmo restringido de esta etapa de su vida. Por tanto, estos enunciados implican una evaluación técnica por el especialista, los que manifiestan que el artista no habría disfrutado, apropiada y equitativamente, de las primeras etapas de su vida.

(8) *Tuvo una infancia triste ...*

(9) ... y una juventud que lo llevó a pasos acelerados ...

En el enunciado (10), se reitera la evaluación de Michael Jackson como un artista destacado y de calidad. Por tanto, se trata de una apreciación estética positiva. Se caracteriza el influyente perfil de Michael Jackson que lo establece como un referente artístico en el mundo del espectáculo. Luego, se enuncian apreciaciones estéticas con valores positivos (11) en la industria de la música. Además de un juicio negativo (12) acerca de la personalidad y comportamiento social del artista.

(10) ...a convertirse en la figura que fue .

(11) Mediática ... y tremendamente exitosa .

(12) ... misteriosa, perturbadora, conflictiva ...

Más adelante, se expone otro juicio ético negativo (13) mediante una predicación afectiva asignada por una autoestima débil, lo cual ratifica el enunciador:

(13) *Un hombre que no quería ser lo que era . Un hombre de raza negra que quería cambiar hasta el color de su piel .*

El punto de vista del médico cirujano se explicita en las expresiones que continúan. En ellas, se presenta una valoración técnica de Michael Jackson como un paciente que padece una patología referida como *dismorfofobia*. De este modo, el enunciador se distancia afectivamente del personaje y se sitúa como miembro de una comunidad médica. Es posible concluir que predominan las valoraciones técnicas. En el enunciado (14) se expresa una valoración técnica negativa, la cual describe a Michael Jackson como un paciente más, transformándolo en un objeto de estudio clínico. El segundo enunciado en (15) continúa con otra valoración técnica negativa acerca del perfil psicológico de pacientes dismorfóbicos.

(14) *Algunas veces nos vemos enfrentados a pacientes psicológicamente inestables ...*

(15) *Son pacientes que vuelven una y otra vez a un retoque o bien a una tercera o cuarta intervención. Se produce una suerte de adicción . Siempre hay algo que arreglar, siempre hay algo que molesta, siempre hay buenas razones.*

Las expresiones en (16) señalan que el enunciador manifiesta un cierto grado de infelicidad frente a la situación descrita anteriormente. Este afecto negativo se formaliza mediante un predicado y un disjuncto adverbial (Zenteno 1997:178). Inmediatamente después, se establecen nuevas valoraciones técnicas negativas, tanto en la expresión (17) como en la (18). La primera, acerca de la incapacidad de estos pacientes para ver la realidad. La segunda, para dar cuenta de la manera en que tratan su propio cuerpo.

(16) *Lamentablemente , estos desdichados pacientes...*

(17) carecen de expectativas reales...

(18) y no tienen conciencia de las consecuencias...

El enunciado (19) expande lo expresado en (17). Elabora un juicio ético negativo ante el escaso profesionalismo de los médicos que tratan a pacientes con esta enfermedad.

(19) ... consecuencias , muchas veces [sic] irreversibles , de los tratamientos que se les ofrecen.

El enunciado (20) comienza con la expresión de una emoción negativa, por medio de un disjunto adverbial, que indica un contraste entre una elevada calidad artística y una baja calidad humana de Michael Jackson. A continuación, se reitera el perfil clínico del artista mediante una valoración técnica negativa (21), que califica al artista como representativo de esta patología.

(20) Curiosamente , Michael Jackson fue uno de los mejores exponentes de este tipo de pacientes.

(21) uno de los mejores exponentes de este tipo de pacientes.

En la expresión (22) se continúa evaluando la incapacidad del artista para aceptarse a sí mismo por medio de una nueva valoración técnica negativa.

(22) Era un ser infeliz y disconforme con su aspecto físico.

Más adelante, se amplía la evaluación de los médicos, con particular referencia a aquellos que atendían al paciente. Se hace una evaluación ética negativa de aquellos cirujanos que no se rigen por una ética socialmente aceptable en la práctica profesional. Esto queda de manifiesto en el enunciado (23) a través de un juicio ético negativo. En (24), se destaca la expresión vértigo patológico e irresistible, lo que reitera las carencias psicológicas del artista que le impedían valorar su apariencia física. Esto último origina una nueva valoración técnica negativa.

(23) ... no fue bien asesorado ni tuvo un buen equipo profesional de médicos y psicólogos...

(24) ...que pudieran poner freno a su vértigo patológico e irresistible por cambiar y mejorar algún defecto de su anatomía y estructura facial.

En el enunciado (25), a propósito de la habilidad de Michael Jackson para dimensionar apropiadamente sus cambios estéticos, se manifiesta una apreciación estética negativa categórica. El enunciador considera que la transformación física del artista es tan severa que se refiere a sus nuevos rasgos de apariencia física como algo fuera de lo normal, en el que, prácticamente, ya no se reconocen aspectos humanos. El primer enunciado subsume e ilustra lo afirmado en los siguientes. En (26), nuevamente se establece un juicio ético negativo acerca de la personalidad de Michael Jackson.

(25) ...las anomalías faciales se apoderaron de su cara; su mirada ya no es la misma , su nariz no corresponde ni en tamaño ni en forma , sus labios han perdido turgencia y casi deben adivinarse .

(26) Jamás podríamos reconocer al joven de raza negra que una vez fue.

Luego, el enunciador vuelve a adscribirse a la comunidad de médicos, de la cual es representante, para expresar una valoración técnica negativa (27). Es decir, el producto del trabajo de los cirujanos de Michael Jackson es tan reprobable que sirve de antiejempro al resultado óptimo que un buen cirujano estético debe buscar en sus pacientes. Además, el enunciador manifiesta que dichos profesionales no poseen cualidades éticas mínimas

deseables para mantener en alto esta especialidad médica. En consecuencia, claramente corresponde a un juicio ético negativo (28). El autor utiliza el calificativo *maravillosa* para referirse a la cirugía plástica. Por tanto, en (29) enuncia la única valoración técnica positiva del texto.

(27) *Sus resultados estéticos son la peor publicidad para la cirugía plástica.*

(28) *Los profesionales que le hicieron estas operaciones carecían del sentido común y ética ...*

(29) *Tan necesarios en esta maravillosa especialidad médica.*

Al continuar con el perfil humano de Michael Jackson, aparecen nuevos episodios de la vida del artista. El propósito del párrafo siguiente es destacar las carencias emocionales del cantante, principalmente la soledad, que la posesión de dinero no pudo remediar. En este sentido, se enuncian cinco juicios éticos negativos. El primero, en (30), se refiere a los juicios públicos a los que es sometido por su vida licenciosa. El segundo, en (31), a las comodidades materiales en las que vivía. El tercero, en (32), a las carencias afectivas del artista. El cuarto, en (33), a su incapacidad para formar una familia. En el quinto, en (34), a sus dificultades para ser padre.

(30) *Acusado de pedofilia, abuso a menores, escándalos faranduleros*

(31) *Una vida llena de lujos...*

(32) *Una vida (...), pero vacía.*

(33) *con varios matrimonios que no funcionaron. Padre de tres hijos, sin embargo, no conoció el real significado de la palabra familia...*

(34) *no conoció el real significado de la palabra familia, ni de la paternidad.*

En el enunciado (35), se retoma la emocionalidad frente al tema principal y se reiteran las lamentables condiciones de su muerte. Al respecto, se emplea una expresión de afecto negativo, junto con la constatación de un conjunto de circunstancias contrastantes.

(35) *Un hombre que muere solo, rodeado de riquezas y millonarias deudas y un futuro incierto sobre la tuición de sus hijos.*

Luego, en (36) el enunciador utiliza una expresión afectiva negativa mediante un disjuncto adverbial para comentar las acusaciones injustas o indebidas imputadas a Michael Jackson. Además, deja abierta la posibilidad de que todo haya sido una invención para obtener un beneficio económico. Por último, en (37) se refiere a la cuestionable calidad humana de las personas que sostuvieron tales acusaciones. Por tanto, desde un punto de vista ético, se las evalúa negativamente.

(36) *Penosamente, hoy sabemos que al menos algunos de los cargos de pedofilia eran falsos (...). Quizás todos eran mentira.*

(37) *Al menos algunos de los cargos de pedofilia eran falsos, hechos por vulgares chantajistas que sólo deseaban una tajada del dinero de Jackson.*

En la Tabla 5 se muestran, en orden de aparición, las 37 expresiones de afectividad y de evaluación, además del tipo de evaluación que corresponde (positiva o negativa) presentes en el texto *La triste historia de Michael Jackson*:

Tabla 5. Expresiones de afectividad y de evaluación en el texto *La triste historia de Michael Jackson*.

Nº	EXPRESIONES	CATEG.	(-/+)
1	<i>La triste historia de Michael Jackson</i>	Afecto	(-)
2	<i>No podía desviar mi atención de un acontecimiento informado, recientemente, a través de la prensa: la muerte de Michael Jackson.</i>	Afecto	(-)
3	<i>Una muerte inesperada, impactante .</i>	Afecto	(-)
4	<i>Uno de los mejores compositores, bailarín y cantante de todos los tiempos.</i>	Apreciación estética	(+)
5	<i>... la sensación que deja perder un ídolo...</i>	Afecto	(-)
6	<i>...cuya vida estuvo marcada por grandes desgracias ...</i>	Afecto	(-)
7	<i>...a pesar de sus éxitos y su vanguardia .</i>	Apreciación estética	(+)
8	<i>Tuvo una infancia triste ...</i>	Afecto	(-)
9	<i>...una juventud que lo llevó a pasos acelerados ...</i>	Afecto	(-)
10	<i>...a convertirse en la figura que fue .</i>	Apreciación estética	(+)
11	<i>Mediática ,... y tremendamente exitosa .</i>	Apreciación estética	(+)
12	<i>... misteriosa, perturbadora, conflictiva ...</i>	Juicio ético	(-)
13	<i>No quería ser lo que era... quería cambiar hasta el color de su piel.</i>	Juicio ético	(-)
14	<i>Pacientes psicológicamente inestables , quienes no tienen claro qué quieren, pero sí saben que no se gustan, no se quieren, no se respetan.</i>	Valoración técnica	(-)
15	<i>Son pacientes que vuelven una y otra vez a un retoque o bien a una tercera o cuarta intervención. Se produce una suerte de adicción. Siempre hay algo que arreglar, siempre hay algo que molesta, siempre hay buenas razones.</i>	Valoración técnica	(-)
16	<i>Lamentablemente , estos desdichados pacientes...</i>	Afecto	(-)
17	<i>... carecen de expectativas reales.. .</i>	Valoración técnica	(-)
	Nº EXPRESIONES	CATEG.	(-/+)
18	<i>... no tienen conciencia de las consecuencias...</i>	Valoración técnica	(-)
19	<i>...consecuencias, muchas veces irreversibles, de los tratamientos que les ofrecen .</i>	Juicio ético	(-)
20	<i>Curiosamente , fue uno de los mejores exponentes de este tipo de pacientes.</i>	Afecto	(-)
21	<i>... uno de los mejores exponentes de este tipo de pacientes</i>	Valoración técnica	(-)
22	<i>Era un ser infeliz y disconforme con su aspecto físico</i>	Valoración técnica	(-)
23	<i>... no fue bien asesorado ni tuvo un buen equipo profesional de médicos y psicólogos que pudieran poner freno...</i>	Juicio ético	(-)
24	<i>...a su vértigo patológico por cambiar y mejorar algún defecto...</i>	Valoración técnica	(-)
25	<i>Las anomalías faciales se apoderaron de su cara; su mirada ya no es la misma , su nariz no corresponde ni en tamaño, ni en forma , sus labios han perdido turgencia y casi deben adivinarse .</i>	Apreciación estética	(-)
26	<i>Jamás podríamos reconocer a los jóvenes, o a los viejos que una vez fue.</i>	Juicio ético	(-)
27	<i>Sus resultados estéticos son la peor publicidad para la cirugía plástica.</i>	Valoración técnica	(-)
28	<i>Los profesionales que le hicieron estas operaciones carecían de ética y sentido común tan necesarios...</i>	Juicio ético	(-)
29	<i>...en esta maravillosa especialidad médica.</i>	Valoración técnica	(+)

En cuanto a las expresiones de afecto, las once expresiones afectivas negativas tratan el lamentable deceso del artista, el modo en que vivió su infancia y su juventud, la disconformidad con su aspecto físico y la soledad en que vivió su adultez. Es necesario destacar que la expresión de afecto negativa representada por el adverbio *curiosamente... uno de los mejores* es utilizada para destacar el contraste entre el talento y la calidad artística de Michael Jackson y la constitución de una personalidad carente de afecto y de dudosa reputación. Las cinco apreciaciones estéticas se reparten en aspectos positivos y negativos. En lo positivo, las cuatro afirmaciones positivas apuntan a la trayectoria musical de Jackson. En lo negativo, la apariencia estética que obtiene el rostro del artista después de tantas intervenciones. La única valoración técnica positiva es una expresión acerca del rol que cumple la cirugía estética. Las ocho valoraciones técnicas negativas restantes se refieren tanto al perfil psicológico de Jackson que lo transforma en objeto de estudio clínico como a la categórica afirmación del enunciador *sus resultados estéticos son la peor publicidad para la cirugía plástica*. En la columna del juicio ético, las doce expresiones negativas señalan las falencias en la vida personal del artista. Por ejemplo, la falta de autoestima, la disconformidad con su aspecto físico y el mal asesoramiento de quienes privilegiaron el dinero por sobre los principios éticos. En suma, lo que predomina en este análisis son las evaluaciones negativas, especialmente, en relación con el perfil humano de Michael Jackson. De esta forma, se puede concluir que el propósito comunicativo del texto es mostrar que el músico tuvo una vida triste. No sólo por sus carencias emocionales, a pesar de haber sido un gran artista, sino porque se convirtió en un ejemplo de lo que no debería ocurrir en cirugía plástica si todos los profesionales de la estética tuvieran una ética acorde con el desempeño de su especialidad.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes de enseñanza media de nuestro país, específicamente, en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación deben ser capaces de reconocer y expresar distintos tipos de discursos, entre ellos, el dialógico, expositivo, argumentativo y público. De acuerdo con los planes y programas del Ministerio de Educación (2000), en cada nivel de enseñanza media el desarrollo de habilidades se focaliza en un tipo de discurso. En este contexto educacional, estos discursos se distinguen entre sí por aspectos tales como propósito comunicativo, situación de la enunciación y estructura textual. Sin embargo, los criterios específicos que se profundizan en la enseñanza de un discurso pueden ser tanto de índole pragmática como textual. En este sentido, en 1° y 4° año de enseñanza media se enfatizan las situaciones de enunciación de los discursos dialógico y público, respectivamente. En contraste, en 2° y 3° año de enseñanza media, el foco de atención lo constituyen los componentes textuales de los discursos expositivo y argumentativo, respectivamente. Por esto, es necesario que los profesores de Lengua Castellana tengan un conocimiento adecuado acerca de los parámetros que delimitan los ‘tipos textuales’⁷ o ‘modos discursivos’ (cf. Ciaspucio 1994, Smith 2003) que deben desarrollar sus estudiantes.

De acuerdo con Smith (2003), la denominación ‘tipos textuales’ responde a un criterio no propiamente lingüístico sino que más bien pragmático. Por esta razón, propone denominar ‘modos discursivos’ a las unidades (o segmentos) textuales que presentan características lingüísticas comunes, tales como la información aspectual, temporalidad y progresión semántica o espacial. De este modo, Smith (2003) distingue modos discursivos específicos, a saber, narración, descripción, informe, exposición y argumentación. Además, Smith (2003) diferencia ‘modos discursivos’ de ‘géneros discursivos’. Caracteriza a éstos últimos como una unidad textual en la que pueden coexistir ‘modos discursivos’. Al respecto, considerando estas propuestas, parece válido plantear que los planes y programas emanados por el Ministerio de Educación y, por consiguiente, los docentes podrían aunar criterios de análisis textual para enseñar identificación y expresión de modos discursivos escritos específicos.

El componente evaluativo del discurso (Zenteno 2002-2003) presente en textos periodísticos de opinión, tales como editoriales, cartas al director, críticas de arte y ciertos tipos de entrevista están al servicio de un macroacto comunicativo específico, la expresión de una opinión evaluativa. En consecuencia, el ejercicio de reconocer y expresar opiniones evaluativas por estudiantes podría mejorar su nivel global de comprensión y expresión textual, en los cuales valorar el planteamiento de puntos de vista personales y de otros enunciadores constituye también una tarea educativa importante.

2.1. OBJETIVOS

⁷ Ciaspucio (1994) distingue entre ‘clases’ y ‘tipos textuales’. La ‘clase textual’ es una categoría que sólo puede ser aplicada por un lingüista; en cambio, los ‘tipos textuales’ corresponden a una clasificación que cualquier usuario de la lengua puede establecer. Por esta razón, en adelante, se usará la categoría ‘tipo textual’.

2.1.1. OBJETIVO GENERAL

El presente estudio se lleva a cabo como una investigación exploratoria y descriptiva, cuyo propósito es investigar habilidades de sujetos de 8° básico y 1°, 2° y 3° medio⁸ para reconocer y expresar afectividad y evaluación en un texto escrito, específicamente una carta al director de un medio periodístico capitalino.

2.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.1.2.1. Describir la habilidad de estudiantes de enseñanza media para reconocer expresiones de afectividad y de evaluación en un texto escrito.

2.1.2.2. Comparar las habilidades de estudiantes de distintos niveles de enseñanza media para reconocer expresiones de afectividad y de evaluación presentes en un texto escrito.

2.1.2.3. Describir la habilidad de estudiantes de enseñanza media para producir expresiones de afectividad y de evaluación acerca de un texto escrito.

2.1.2.4. Comparar las habilidades de estudiantes de distintos niveles de enseñanza media para producir expresiones de afectividad y de evaluación acerca de un texto escrito.

2.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación está orientado a establecer si los estudiantes de enseñanza media son capaces de reconocer y producir expresiones de afectividad y de presentadas, originalmente, en un texto escrito del medio periodístico. Los objetivos específicos del presente estudio están dirigidos por las preguntas que se indican a continuación:

2.2.1. ¿Qué categorías de afectividad y de evaluación reconocen, con mayor frecuencia, los estudiantes de enseñanza media en un texto escrito del medio periodístico?

2.2.2. ¿Existen diferencias significativas entre las habilidades de estudiantes de distintos niveles de enseñanza media para reconocer expresiones de afectividad y de evaluación en un texto escrito del medio periodístico?

2.2.3. ¿Qué categorías de afectividad y de evaluación predominan en los discursos escritos por estudiantes de enseñanza media acerca de un texto escrito del medio periodístico?

2.2.4. ¿Existen diferencias significativas entre expresiones de afectividad y de evaluación empleadas por estudiantes de distintos niveles de enseñanza media en una actividad de expresión escrita formal?

⁸ La muestra seleccionada corresponde a sujetos que, en tres meses más, formarán un corpus de discursos de primer a cuarto año medio. Por tanto, este estudio permite proyectar los resultados a las habilidades discursivas de estudiantes de enseñanza media.

3. MÉTODO

En esta sección, se describe, primero, el tipo de estudio. Luego, se define la muestra, se presentan los instrumentos de elicitación de datos utilizados en la prueba piloto y en la prueba experimental y, finalmente, se exponen los pasos que configuran los procedimientos de la investigación.

3.1. TIPO DE ESTUDIO

El estudio consiste en un diseño no experimental transversal. Es decir, el propósito central de la investigación es observar variables tal como se manifiestan en su contexto natural en un solo momento, en un tiempo único (Hernández et al. 1998:184,186). La muestra está conformada por cuatro grupos, equivalentes en número, de sujetos sometidos a una misma situación de elicitación en su sala de clases habitual. No se considera pertinente la existencia de grupo control, pre-prueba, ni intervención pedagógica, pues el objetivo no es medir la efectividad de un instrumento o de una metodología educativa. El objetivo central es dar cuenta de las principales habilidades al reconocer y producir expresiones de afectividad y de evaluación por sujetos de enseñanza media.

Asimismo, la investigación tiene un carácter exploratorio y descriptivo, dado que el modelo de evaluación (Martin y White 2005) no ha sido suficientemente explorado en el ámbito educativo. Los estudios conocidos han sido aplicados al análisis del componente evaluativo en la argumentación presente en editoriales y críticas de arte (Zenteno 2002-2003, Franco y Guzmán 2007), en artículos académicos en inglés (Aranda et al. 2006), en la lectura de noticias en televisión (Kaplan 2007) y en las expresiones de hablantes bilingües (Oteíza 2007), entre otros estudios descriptivos. Una investigación de esta naturaleza permite conformar un corpus de discursos de sujetos de enseñanza media, lo que constituye un valioso aporte a la educación en el momento de determinar y explicar distintos tipos o modos textuales.

El último aspecto que respaldó la elección de una investigación de este tipo es la factibilidad. En los establecimientos educacionales seleccionados para formar los grupos de estudio, sólo fue posible aplicar la prueba en la medida que algún profesor se ausentara. Por tanto, la forma en que se llevó a cabo la investigación fue mediante una única sesión en la que se explicó brevemente a los sujetos, en qué consiste la subjetividad en general y cómo debía ser entendido el concepto de evaluación. La actividad tuvo una duración aproximada de 40 minutos, incluyendo la introducción inicial de la examinadora.

3.2. MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por sujetos de 8° básico y 1°, 2° y 3° medio de dos establecimientos educacionales municipales pertenecientes a la comuna de Santiago:

el Liceo A-1 “Javiera Carrera” y el Instituto Nacional “José Miguel Carrera”. Ambos establecimientos educacionales, de formación científico humanista de jóvenes y de hombres, respectivamente, se caracterizan por su excelencia académica y una reconocida trayectoria educativa en el nivel nacional. Además, los sujetos presentan condiciones previas necesarias para llevar a cabo satisfactoriamente la investigación, esto es, motivación intrínseca para realizar actividades escolares, hábitos de estudio, buena comprensión lectora y, en consecuencia, habilidades para reconocer y expresar cualquier tipo o modo discursivo.

El total de la muestra estuvo compuesta por 326 sujetos organizados en cuatro grupos: 81 sujetos de 8° básico (42 jóvenes y 39 hombres), 80 sujetos de 1° medio (41 jóvenes y 39 hombres), 84 sujetos de 2° medio (42 jóvenes y 42 hombres) y 81 sujetos de 3° medio (42 jóvenes y 39 hombres). Esta combinación de grupos de estudio valida la selección de la muestra debido a que elimina la interferencia de posibles diferencias de género.

3.3. INSTRUMENTO EVALUATIVO

Esta sección tiene una importancia especial porque, antes de definir el instrumento evaluativo, se elaboró una aplicación preliminar, con una muestra distinta a la definitiva, acción que permitió validar el test final. En consecuencia, se presenta esta sección en dos momentos: el primero corresponde a la prueba piloto y el segundo, a la prueba experimental.

3.3.1. PRUEBA PILOTO

En esta subsección, se presenta la muestra, el diseño, los resultados y las conclusiones de la aplicación de la prueba piloto de esta investigación. El análisis de las respuestas de los sujetos permitió generar importantes modificaciones tanto en el diseño del instrumento como en la determinación de las categorías de estudio.

3.3.1.1. SUJETOS DE LA PRUEBA PILOTO

Se efectuó una prueba preliminar⁹ a sujetos de 2° medio de un establecimiento de formación técnico-profesional de la comuna de Conchalí el día 14 de octubre de 2009. La muestra constó de 35 participantes (22 jóvenes y 13 hombres), a quienes se indicó brevemente, durante la misma sesión en que realizaron la actividad, en qué consisten las expresiones de afectividad y de evaluación. Además, se les mostró ejemplos de expresiones afectivas, apreciaciones estéticas, juicios éticos y valoraciones técnicas. Una vez efectuada la explicación, los participantes tuvieron una hora cronológica para desarrollar la actividad.

3.3.1.2. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA PILOTO

La prueba estuvo compuesta por dos textos extraídos del diario ‘El Mercurio’: una carta al director titulada *La triste historia de Michael Jackson* redactada por el Dr. Pedro Vidal y una columna de opinión llamada *Es el método, burros* escrita por el periodista deportivo Felipe Bianchi. Los criterios de selección fueron: el uso de un vocabulario simple, la autoría de un experto y la vigencia del tema. De este modo, se buscó motivar a los sujetos en el desarrollo de la actividad.

⁹ Apéndice 1

El primer texto aplicado constó de tres preguntas: una de reconocimiento y dos de producción de expresiones de afectividad y de evaluación. En la primera pregunta, los sujetos reconocieron las principales expresiones actitudinales presentes en el texto escrito. En la segunda pregunta, los participantes evaluaron estéticamente al artista. En la tercera pregunta, los sujetos expresaron si la vida del artista fue feliz o triste. Además, mediante el desarrollo de la pregunta 2 se pretendió determinar si la apreciación estética del músico que realizan los participantes influye en el desarrollo de la pregunta siguiente. Las preguntas del primer texto, *La triste historia de Michael Jackson*, fueron:

Texto 1

1. ¿Por qué el Dr. Vidal piensa que Michael Jackson tuvo una vida triste? Luego, subraye todas las palabras del texto que el Dr. Vidal utiliza para caracterizar la vida de Michael Jackson (emociones, sentimientos, y juicios éticos, estéticos y sociales)? 2. ¿Te parece que Michael Jackson fue un gran artista? ¿Por qué? 3. ¿Consideras que tuvo una vida triste o feliz? ¿Por qué? Redacte en un mínimo de 10 líneas.

El segundo texto requirió el desarrollo de dos preguntas: una que estimuló el reconocimiento de expresiones de afectividad y de evaluación, y otra que estimuló su producción del mismo modo que las preguntas 1 y 3 del texto anterior. Las preguntas correspondientes al segundo texto, *Es el método, burros*, se presentan a continuación:

Texto 2

1, ¿Por qué Bianchi cree que la solución es el método? Explique. A continuación, subraye las expresiones subjetivas y evaluativas (emociones, sentimientos, y juicios éticos, estéticos y sociales) que usa el Sr. Bianchi en el texto. 2. ¿Estás de acuerdo con Felipe Bianchi al señalar que el fútbol profesional chileno necesita un cambio cultural? ¿Por qué? Conteste en un mínimo de 10 líneas.

3.3.1.3. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO

A continuación, se presentan y discuten los resultados de las cinco preguntas de la prueba preliminar en su orden de aparición. Las tres primeras corresponden al texto 1, *La triste historia de Michael Jackson*. Las dos siguientes, al texto 2, *Es el método, burros*.

3.3.1.3.1. RESULTADOS DEL TEXTO 1 DE LA PRUEBA PILOTO

Los resultados de la primera pregunta indican que los sujetos reprodujeron los aspectos centrales del texto. Las respuestas de distintos grupos de participantes, indicados en porcentajes, fueron las siguientes: 11.66% juicios éticos negativos, 11.74% valoraciones técnicas negativas, 4.4% expresiones afectivas negativas y 1.71% apreciaciones estéticas positivas. Es importante señalar que el porcentaje óptimo incluye todas las expresiones de afectividad y de evaluación presentes en el texto, lo que no parece factible. Por tanto, el objetivo es determinar tendencias en el desarrollo de habilidades de reconocimiento. Los resultados indican que los sujetos privilegiaron el reconocimiento de juicios éticos y valoraciones técnicas por sobre las expresiones afectivas y apreciaciones estéticas. Una forma de explicar esta preferencia es mediante la sobreestimación, en el ámbito escolar, de expresiones objetivas ante otras de índole subjetivas. Es concluyente, además, que en el texto original se encuentra un mayor número de juicios éticos y valoraciones técnicas que apreciaciones estéticas.

Junto con lo anterior, en la primera pregunta se requirió a los participantes, previa explicación conceptual, que debían subrayar todas las expresiones de afectividad y de evaluación que reconocieran. En promedio, los sujetos subrayaron 30% de expresiones de afectividad y de evaluación, siendo 72.9% el puntaje más alto y 0% el más bajo. Por tanto, el reconocimiento que lograron no es significativo respecto del total de expresiones presentes en el texto. Sin embargo, la mayoría (30 sujetos) subrayaron adecuadamente lo solicitado aunque de manera incompleta. Es decir, comprenden y ejecutan la acción requerida pero no la desarrollan a cabalidad.

La segunda pregunta es relevante porque un desagrado por el artista y su trayectoria musical puede influir negativamente en la respuesta siguiente. Para establecer esto, en un primer momento, se analizó sólo la afirmación inicial de cada respuesta. De acuerdo con ello, ocurrió lo siguiente: 32 sujetos señalaron que Michael Jackson fue un gran artista; 2 participantes indicaron que fue un gran músico, aunque no les agrada y 1 participante señaló que no es un gran artista ni le agrada. Por tanto, la mayoría de los sujetos (91.42 %) manifestó agrado por el artista y prácticamente todos (97.14 %) apreciaron estéticamente su trabajo. Al expresar las razones que respaldan las afirmaciones iniciales, los participantes expresaron lo siguiente: 74 apreciaciones estéticas positivas, 8 juicios éticos (4 positivos y 4 negativos), 5 expresiones de afecto (4 positivas y 1 negativa) y ninguna valoración técnica. En conclusión, la pregunta cumplió el propósito esperado, esto es, privilegió la expresión de apreciaciones estéticas y, dado los gustos de los sujetos, no se pudo señalar si éstos influyeron negativamente en la respuesta siguiente.

La tercera pregunta del primer texto elicitó la escritura de expresiones de afectividad y de evaluación en términos generales, sin hacer referencia a una categoría específica. En las afirmaciones iniciales de sus respuestas, los resultados indican lo siguiente: 18 sujetos señalaron que la vida de Michael Jackson fue triste y los 17 participantes restantes indicaron que tuvo momentos tristes y alegres. Luego, al fundamentar sus afirmaciones iniciales, propusieron explicaciones que se agrupan en: 85 juicios éticos (84 negativos y 1 positivo), 52 expresiones afectivas (36 positivas y 16 negativas), 39 valoraciones técnicas negativas y 22 apreciaciones estéticas (20 positivas y 2 negativas). Aun cuando las categorías de afectividad y de evaluación tratan una diversidad de temas, es posible determinar tendencias. Así, la mayoría de los juicios apuntaron a la conducta social del artista en cuanto a su trato con menores de edad. En menor medida, a evaluar la moral de los profesionales que atendieron al artista. Por una parte, las expresiones afectivas negativas se refirieron a la mala infancia que tuvo el artista y a la incapacidad para formar una familia en su etapa adulta. Por otra, las expresiones afectivas positivas se relacionaron con la felicidad que le proporcionaron los éxitos musicales y las comodidades con que vivía. En cuanto a las valoraciones técnicas, ellas se refirieron a las evaluaciones médicas de distintos aspectos de su enfermedad. Las apreciaciones estéticas positivas manifestaron agrado por el desempeño artístico de Michael Jackson y las apreciaciones estéticas negativas a los resultados de sus cirugías estéticas. Del desarrollo de la pregunta 3, es posible inferir que promueve, indistintamente, la expresión de categorías de afectividad y de evaluación, pese a que en ella se propone optar por una de dos expresiones afectivas. Además, de la misma forma que en las respuestas anteriores, los sujetos tendieron a expresar, preferentemente, juicios éticos.

Antes de terminar el análisis del primer texto de la prueba piloto, es interesante señalar que algunos participantes desarrollaron conclusiones en sus respuestas a las preguntas 2 y 3. En la pregunta 2, un sujeto presentó una conclusión; del mismo modo, en la pregunta 3, nueve participantes. La formulación de conclusiones no es parte de los propósitos de la

actividad. Sin embargo, serán consideradas cuando incorporen expresiones de afectividad y de evaluación que no han sido expuestas anteriormente. Generalmente, las conclusiones reiteran o sintetizan información, lo que no aporta información nueva a la producción de significados actitudinales.

3.3.1.3.2. RESULTADOS DEL TEXTO 2 DE LA PRUEBA PILOTO

Como cuenta de los resultados del segundo texto, en primer lugar, se analiza el texto de acuerdo con los componentes descriptivos del modelo de evaluación. En segundo lugar, se presentan y se discuten los resultados.

3.3.1.3.2.1. ANÁLISIS DE TEXTO 2: UNA COLUMNA DE OPINIÓN

El segundo texto de la prueba piloto, *Es el método, burros*, trata las debilidades del fútbol chileno, contrastando la selección actual con la selección del '74. El propósito del autor es señalar que, en un análisis de ambos referentes, se encuentran factores que se repiten, con diferentes entrenadores, a lo largo de la historia. Siempre ha fallado el método de trabajo y la disciplina de los jugadores. En síntesis, el texto, construido en un lenguaje coloquial, presenta una 'modalidad discursiva dialéctica' (Ruíz y Zenteno 2004-2005:179) al describir, de manera contrastiva, dos referentes de la historia del fútbol chileno. A continuación, se exhiben los significados actitudinales presentes en el texto 2, según su orden de aparición.

El primer enunciado, en (38), corresponde al titular, síntesis del llamado de atención al lector que hace el periodista, junto con expresar afecto negativo.

(38) *Es el método, burros*

La primera valoración técnica positiva, en (39), se centra en la calidad de los jugadores. La segunda valoración técnica positiva, en (40), apela a la trayectoria deportiva de equipos de fútbol nacional.

(39) *El plantel del 74 sí que era extraordinario .*

(40) *Monstruos . Por algo Colo Colo llegó a la final de la Libertadores un año antes y la Unión uno después.*

A continuación, se lamentan las difíciles circunstancias que vivió la selección del '74, en (41) y (42), mediante dos expresiones de afecto negativo, tanto por el momento histórico que vivía el país como por la enfermedad del entrenador.

(41) *Les tocó la mala suerte de ir a jugar el campeonato del mundo en un momento anormal, difícilísimo para la historia del país.*

(42) *Y que el entrenador —el “Zorro” Álamos— se enfermara gravemente antes de viajar a Berlín.*

Luego, se presentan valoraciones técnicas negativas. En (43), se describen las circunstancias deportivas desfavorables en que compitió la selección chilena. En el enunciado (44), se expresan los malos resultados de la selección del '74 y, en (45), sus debilidades deportivas.

(43) *Quedaron en el peor grupo posible: por primera vez en la historia había dos locales y les tocaron los dos.*

(44) *Quedaron eliminados en primera ronda. No ganaron ningún partido ...*

(45) *¿Qué pasó? Lo de siempre, la indisciplina y la falta de método .*

En (46), el enunciador caracteriza a los dirigentes deportivos de la selección, mediante un juicio ético negativo. Luego, en (47), se mencionan los intereses de los deportistas, quienes son descritos negativamente mediante un juicio ético.

(46) *dirigentes ausentes y miedosos,*

(47) *con el plantel dividido por los premios y por los egos, [sic] se vivieron muchos problemas.*

En seguida, se señalan aspectos negativos de la selección de fútbol del '74. En el enunciado (48), mediante una valoración técnica negativa, se critica el entrenamiento de los deportistas. En (49), en un juicio ético negativo, se manifiesta que los jugadores carecieron de habilidad social para resolver sus diferencias. En el enunciado (50), mediante un juicio ético negativo, se señalan acciones indicativas de la falta de disciplina del equipo.

(48) *Se entrenó poco,*

(49) *se peleó mucho,*

(50) *hubo episodios de alcoholismo incluso durante los partidos y al menos dos veces, muy tarde en la noche, Elías tuvo que botarle a patadas la mesa de póker a un grupito de jugadores.*

Más adelante, se explica que el problema real es mucho más profundo y que no puede ser observado con simpleza. En (51), se presenta un juicio ético negativo acerca de la simpleza con que suelen discutirse los resultados deportivos en nuestro país.

(51) *no tiene que ver sólo con la pelotita. Quedarse en eso sería construir un análisis demasiado básico .*

En el último párrafo, se compara la selección del '74 con la selección actual para indicar que el equipo contemporáneo no presenta la misma calidad deportiva que el grupo de antaño. Según lo expuesto en (52), por medio de una valoración técnica negativa, ha habido mejores momentos futbolísticos. En el enunciado (53), mediante un juicio ético negativo, se anuncia que el camino que conduce al éxito no es el que se ha seguido hasta ahora.

(52) *Hoy existe un grupo de buenos jugadores, claro. Pero de modo alguno mejor que el del 74 .*

(53) *La clave del éxito, del verdadero éxito (ese que no está "a punto", sino que hace historia) siempre ha sido otra.*

En el enunciado (54), el autor manifiesta por qué cree que el factor ausente es el método que anunció en el titular. Mediante una valoración técnica negativa, compara a los entrenadores de ambas selecciones deportivas y señala que no se han aplicado las técnicas idóneas.

(54) *El 62 con Riera. El 91 con Jozic. Ahora con Bielsa. No es el potrero, es la oficina. No es la intuición, es el plan. No es la pillería, es el trabajo, el estudio y la disciplina. Una cabeza ordenada (en la dirigencia y en la banca) y el necesario chorreo a los de abajo. Cuesta conseguirlo. Sucede poco en Chile.*

Señala, además, que los chilenos se conforman con poco y que se alegran con la mediocridad (55), lo que se expresa mediante un juicio ético negativo.

(55) *Sería bueno que lo entendieran los que siguen defendiendo con empeño ese Chile que tanto les gusta y los calma: el del potrero, la improvisación y el subdesarrollo .*

Finalmente, en un análisis cuantitativo, el segundo texto presentó las siguientes expresiones de afectividad y de evaluación: 7 valoraciones técnicas acerca del desempeño futbolístico de jugadores y entrenadores de la selección (2 positivas y 5 negativas); 8 juicios éticos en relación con la moral y la conducta de los dirigentes, jugadores, entrenadores y chilenos, en general, y 3 expresiones de afecto acerca de la conformidad de los chilenos con la mediocridad de los resultados. En el texto 2, no se encontraron apreciaciones estéticas.

3.3.1.3.2.2. RESULTADOS DEL TEXTO 2

En el desarrollo de las preguntas del texto *Es el método, burros*, se presentaron dificultades relacionadas con el conocimiento léxico. Algunos sujetos no comprendieron adecuadamente los términos *método* en la pregunta 1 y *cambio cultural* en la pregunta 2, por lo que debieron recibir explicaciones adicionales. En la pregunta 1 del texto 2, en contraste con la pregunta 1 del texto anterior, no se solicitó sintetizar aspectos centrales del texto sino que explicar por qué el autor propone una determinada solución ante un problema deportivo nacional.

Los resultados del reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación en la respuesta escrita de la pregunta 1 indicaron que de los 35 sujetos que conformaron la muestra, sólo 19 participantes desarrollaron adecuadamente la actividad. Los sujetos restantes se dividieron en 10 participantes que reflexionaron y comentaron el tema sin emitir expresiones de afectividad o de evaluación, mientras que 6 sujetos no comprendieron la pregunta y trataron un tema distinto al solicitado. En el grupo de 19 sujetos que resolvió la tarea, todos produjeron valoraciones técnicas alcanzando 0.94 valoraciones técnicas en promedio por sujeto, lo que equivale a un 9.65% del total de expresiones presentes en el texto. Esto indica que los sujetos prefieren las valoraciones técnicas a los juicios éticos y, en un grado mínimo, reconocen lo solicitado. En la tarea de reconocimiento de expresiones específicas de afectividad y de evaluación, marcadas mediante subrayado de la pregunta 1, cada sujeto identificó 8.02 expresiones en promedio de las 18 expresiones de afectividad y de evaluación que existían en el texto. De ellas, 18 expresiones correspondieron al puntaje más alto y 0 expresiones al más bajo. Este resultado equivale al 44.6% del total de expresiones, lo que es muy superior al resultado de la misma actividad en el texto anterior.

La segunda pregunta requirió de los sujetos plantear y fundamentar una tesis afirmativa o negativa en relación con la propuesta del enunciador. Del total de participantes de la muestra, los resultados indicaron: 29 sujetos contestaron que efectivamente el fútbol chileno necesita un cambio (82.85%); 5 participantes respondieron de manera negativa (14.28%) y 1 estudiante no resolvió la actividad (2.85%). En cuanto a los fundamentos planteados, la mayoría de los sujetos señaló los defectos de los futbolistas y del fútbol chileno en general. Los participantes produjeron: 58 valoraciones técnicas (48 negativas y 11 positivas); 4 expresiones de afecto (2 positivas y 2 negativas) y 2 juicios éticos negativos. No se manifestaron apreciaciones estéticas porque el tema del texto no las sugería y tampoco era pertinente su desarrollo. Algunos sujetos, junto con justificar sus apreciaciones, construyeron conclusiones. Es el caso de 6 sujetos, cuyas respuestas no fueron contabilizadas porque reiteraron información ya presentada en el desarrollo de la misma pregunta.

En conclusión, el análisis de las respuestas del segundo texto indicaron que la primera pregunta no aportó información relevante a la investigación porque elicitó la explicación de un sólo aspecto del texto. En consecuencia, no garantiza ni permite afirmar que los sujetos comprendieron globalmente el texto como un paso mínimo para resolver satisfactoriamente la pregunta 2. Además, algunos sujetos no comprendieron la pregunta, por lo que es

necesario precisarla en una nueva versión. Asimismo, la pregunta 1 no exige fundamentar la expresión de una opinión, por lo que está en desventaja ante las preguntas que lo hacen, dado que la construcción de un argumento (Zenteno 2002-2003) puede incorporar el componente evaluativo en el discurso. La tarea de identificación fue resuelta con mejores resultados que en el primer texto. Sin embargo, el número de expresiones que los participantes debían subrayar era mucho menor. De 37 expresiones en el primer texto a 18 expresiones en el segundo texto. Esta disminución hace difícil comparar resultados de manera confiable, puesto que es notoriamente más simple el desempeño óptimo de la actividad en el segundo texto. En la pregunta 2, se cumplió el propósito de la pregunta y se expresaron, principalmente, valoraciones técnicas y, con una presencia escasa, juicios éticos y expresiones de afecto.

3.3.1.4. CONCLUSIONES DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO

Debido a los resultados recién descritos, parece conveniente eliminar el segundo texto y modificar, parcialmente, las preguntas planteadas acerca del primer texto. Las razones para efectuar estos cambios son: variedad de expresiones afectivas y evaluativas en el texto base, vigencia del tema presentado en el texto, precisión en la formulación de las preguntas, duración de la aplicación del instrumento y presentación de la prueba. En seguida, se expanden estas modificaciones:

- El primer texto posee mayor presencia y variedad de categorías de afectividad y de evaluación. Por tanto, elicitó más alternativas de respuestas en los participantes. Asimismo, las respuestas de los sujetos de la prueba piloto presentaron mayor elaboración en el primer texto que en el segundo. - El segundo texto, en el momento de la aplicación definitiva, ha perdido parte de su vigencia temática porque la selección chilena de fútbol ha clasificado al campeonato mundial. Además, es un tema que suele interesar principalmente a los varones. En consecuencia, las jóvenes podrían carecer de motivación para desarrollar la actividad. - Las preguntas del primer texto han logrado satisfactoriamente los propósitos con que han sido formuladas. Sólo debe modificarse la pregunta 3 que será reemplazada por las preguntas 3 y 4 de la versión definitiva. En la prueba piloto, la primera pregunta elicitó una evaluación general, en cambio, las preguntas 3 y 4 de la prueba experimental, especifican la producción de juicios éticos y valoraciones técnicas, respectivamente. - Al presentar un solo texto, los sujetos tardan menos en resolver la actividad, lo que hace más factible su aplicación definitiva. - En el aspecto formal de la prueba, se modifica la presentación del texto base de dos páginas a una página para facilitar su lectura y revisión.

Con estas modificaciones al primer texto y la eliminación del segundo se proyecta un adecuado desempeño de los sujetos de la muestra definitiva, especialmente, en cuanto a la calidad de la formulación del instrumento de elicitación de datos, la motivación de los participantes por desarrollar la actividad y la factibilidad de su aplicación.

3.3.2. PRUEBA EXPERIMENTAL

El instrumento de elicitación de datos¹⁰ consta de una carta al director de 'El Mercurio' acerca de un tema de actualidad y de cuatro preguntas abiertas que requieren respuestas de desarrollo escrito. El texto combina estructuras descriptivas y argumentativas, dentro de las cuales predomina el componente evaluativo del enunciador. El objetivo de la pregunta 1 fue determinar si los sujetos son capaces de reconocer, mediante dos tareas, expresiones de afectividad y de evaluación en el texto escrito. Primero, debían desarrollar, de manera escrita, una pregunta y, luego, subrayar todas las expresiones de afectividad y de evaluación que encontraron. El objetivo de las preguntas 2, 3 y 4 buscó establecer si los participantes son capaces de producir: a) apreciaciones estéticas acerca de la trayectoria, calidad y talento del artista; b) juicios éticos acerca de la vida privada del artista y c) valoraciones técnicas acerca de la apariencia física y el perfil psicológico del artista.

3.4. PROCEDIMIENTO

Las etapas de la investigación fueron las que se especifican a continuación:

3.4.1. Se examinaron textos de los medios de comunicación escrita en los que predomina el empleo sistemático de expresiones de afectividad y de evaluación, tales como, editoriales, cartas al director y columnas de opinión (cf. Zenteno 2002-2003) de los diarios capitalinos 'El Mercurio' y 'La Tercera' publicados entre julio y septiembre de 2009. Finalmente, de un número total aproximado de diez textos escogidos, se seleccionaron dos de ellos.

3.4.2. Se diseñó una prueba piloto que incorporó como corpus dos textos difundidos en la prensa escrita, en los que predominaba la afectividad y el componente evaluativo del discurso. Acerca de ellos, se presentaron cinco preguntas de desarrollo, tres sobre el primer texto y dos relacionadas con el segundo. Las preguntas requerían que los sujetos reconocieran y produjeran expresiones de afectividad y de evaluación.

3.4.3. Se aplicó la prueba piloto a 35 sujetos de 2º año de enseñanza media de un colegio de la comuna de Conchalí con el propósito de validar la efectividad de los ítems de la prueba.

3.4.4. Se analizaron los resultados de la prueba piloto y se modificaron los aspectos deficitarios o no relevantes. Finalmente, se diseñó el instrumento de elicitación de datos definitivo.

3.4.5. Se aplicó la prueba experimental a la siguiente población de sujetos: 81 sujetos de 8º año básico, 80 sujetos de 1º año medio, 84 sujetos de 2º año medio y 81 sujetos de 3º año medio de dos liceos municipales de la comuna de Santiago de reconocida excelencia académica. La aplicación de la prueba experimental se llevó a cabo los días 3, 4 y 15 de diciembre de 2009.

3.4.6. Se establecieron los criterios que guiarán el análisis del reconocimiento y expresión de afectividad y de evaluación en las respuestas de los sujetos de la muestra definitiva mediante procedimientos cualitativos y cuantitativos.

3.4.7. Se compararon las tendencias en la identificación y expresión de afectividad y de evaluación en las respuestas de los sujetos participantes por nivel de escolaridad, desde 8º básico a 3º medio.

¹⁰ Apéndice 2.

3.4.8. Se discutieron los resultados y se expusieron conclusiones en relación con los planteamientos del modelo de evaluación y las preguntas de la investigación.

4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se presentan en dos etapas: reconocimiento y expresión de significados actitudinales. La primera etapa da cuenta de la primera tarea de la pregunta 1 que constó de dos ejercicios que debían realizar los sujetos: subrayar y resumir las expresiones de afectividad y de evaluación manifestadas por el enunciador del texto. La segunda etapa consistió en tres preguntas. En sus respuestas a éstas, los participantes debieron producir sus expresiones de afectividad y de evaluación correspondientes a apreciaciones estéticas, juicios éticos y valoraciones técnicas.

4.1. PREGUNTA 1: RECONOCIMIENTO DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN

Los resultados se presentan, de manera cualitativa y cuantitativa, de acuerdo con la pregunta 1, que se divide en dos secciones: a) reconocimiento de expresiones específicas de afectividad y de evaluación empleadas por el enunciador y b) reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación empleadas por el enunciador. En cada sección, se especifican los logros obtenidos por nivel de enseñanza. Esto es, 8° básico y de 1°, 2° y 3° medio. Luego, se establecen relaciones entre ellos.

4.1.1. RECONOCIMIENTO DE EXPRESIONES ESPECÍFICAS EMPLEADAS POR EL ENUNCIADOR

En una de las secciones de la pregunta 1, a los sujetos se solicitó reconocer expresiones específicas de afectividad y de evaluación presentes en el texto de elicitación de datos mediante la actividad de subrayado. La Tabla 6 muestra, en la primera y segunda columnas, la enumeración y el listado de las 37 expresiones de afectividad y de evaluación (11 expresiones afectivas, 5 apreciaciones estéticas, 9 valoraciones técnicas y 12 juicios éticos). En este listado, se destacan las palabras claves que debían identificar los sujetos junto con su respectiva categoría de análisis. En la tercera, cuarta y quinta columnas se especifican los resultados obtenidos por nivel de escolaridad. En la última columna, en el total de la muestra.

Tabla 6. Expresiones de afectividad y de evaluación que deben reconocer los sujetos de 8° básico y 1°, 2° y 3° año de enseñanza media.

RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE SIGNIFICADOS ACTITUDINALES POR ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

Nº	EXPRESIONES	NIVEL DE ENSEÑANZA				TOTAL
		8º	1º	2º	3º	
1	<i>La <u>triste</u> historia de Michael Jackson (afecto)</i>	0	2	9	14	25
2	<i><u>No podía desviar mi atención de un acontecimiento informado, recientemente, a través de la prensa: la muerte de Michael Jackson (afecto)</u></i>	4	12	13	10	39
3	<i>Una muerte <u>inesperada, impactante</u> (afecto)</i>	13	18	30	32	93
4	<i><u>Uno de los mejores compositores, bailarín y cantante de todos los tiempos (apreciación estética)</u></i>	27	29	52	50	158
5	<i>la <u>sensación que deja perder un ídolo...</u>(afecto)</i>	11	10	19	25	65
6	<i><u>Un ídolo cuya vida estuvo marcada por grandes desgracias ...</u>(afecto)</i>	29	27	27	34	117
7	<i><u>...a pesar de sus éxitos y su vanguardia (apreciación estética)</u></i>	15	17	18	19	69
8	<i>Tuvo una infancia <u>triste ...</u> (afecto)</i>	55	55	47	61	218
9	<i><u>..una juventud que lo llevó a pasos acelerados ...</u>(afecto)</i>	24	15	20	25	84
10	<i><u>... a convertirse en la figura que fue .</u> (apreciación estética)</i>	17	14	18	14	63
11	<i><u>Mediática ,... y tremendamente exitosa .</u> (apreciación estética)</i>	53	52	52	50	207
12	<i><u>misteriosa, perturbadora, conflictiva ...</u> (juicio ético)</i>	56	53	52	51	212
13	<i><u>No quería ser lo que era... quería cambiar hasta el color de su piel</u> (juicio ético)</i>	41	41	36	41	241
14	<i><u>Pacientes psicológicamente inestables , quienes no tienen claro qué quieren, pero sí saben que no se gustan, no se quieren, no se respetan</u> (valoración técnica)</i>	9	16	12	15	52
15	<i><u>Se produce una suerte de adicción. Siempre hay algo que arreglar, siempre hay algo que molesta, siempre hay buenas razones</u> (valoración técnica)</i>	6	5	6	7	24
16	<i><u>Lamentablemente , estos desdichados pacientes...</u>(afecto)</i>	5	10	12	23	50
17	<i><u>Lamentablemente, estos desdichados pacientes carecen de expectativas reales</u> (valoración técnica)</i>	2	5	8	5	20
18	<i><u>... no tienen conciencia de las consecuencias (...) de los tratamientos que les ofrecen</u> (valoración técnica)</i>	3	6	8	2	19

Nº	EXPRESIONES	NIVEL DE ENS.				TOTAL
		8º	1º	2º	3º	
19	<i>...consecuencias, muchas veces irreversibles, de los tratamientos que les ofrecen</i> (juicio ético)	2	2	5	1	10
20	<i>Curiosamente, fue uno de los mejores exponentes de este tipo de pacientes</i> (afecto)	4	4	4	9	21
21	<i>Uno de los mejores exponentes de este tipo de pacientes</i> (valoración técnica)	22	16	25	31	94
22	<i>Era un ser infeliz y disconforme con su aspecto físico</i> (valoración técnica)	62	63	61	65	251
23	<i>no fue bien asesorado ni tuvo un buen equipo profesional de médicos y psicólogos que pudieran poner freno...</i> (juicio ético)	26	31	34	27	118
24	<i>...a su vértigo patológico por cambiar y mejorar algún defecto...</i> (valoración técnica)	17	22	23	14	76
25	<i>Las anomalías faciales se apoderaron de su cara; su mirada ya no es la misma, su nariz no corresponde ni en tamaño, ni en forma, sus labios han perdido turgencia y casi deben adivinarse</i> (apreciación estética)	29	34	18	27	108
26	<i>Jamás podríamos reconocer al joven de raza negra que una vez fue</i> (juicio ético)	16	12	12	13	53
27	<i>Sus resultados estéticos son la peor publicidad para la cirugía plástica</i> (valoración técnica)	27	30	46	39	142
28	<i>Los profesionales que le hicieron estas operaciones carecían de ética y sentido común...</i> (juicio ético)	24	21	42	38	125
29	<i>...en esta maravillosa especialidad médica</i> (valoración técnica)	8	13	31	30	82
30	<i>Acusado de pedofilia, abuso a menores, escándalos faranduleros</i> (juicio ético)	32	22	24	13	91
31	<i>Una vida llena de lujos...</i> (juicio ético)	38	37	39	46	160
32	<i>Una vida llena de lujos, pero vacía</i> (juicio ético)	42	42	47	60	191
33	<i>No conoció el real significado de la palabra familia...</i> (juicio ético)	34	36	50	47	167
34	<i>No conoció el real significado de la palabra familia, ni de la paternidad</i> (juicio ético)	27	29	44	41	141
35	<i>Un hombre que muere solo, rodeado de millonarias deudas y un futuro incierto sobre la tuición de sus hijos</i> (afecto)	26	26	22	21	95
36	<i>Penosamente, hoy sabemos que algunos cargos de pedofilia eran falsos (...). Quizás todos eran mentira</i> (afecto)	5	8	12	20	45
37	<i>...hechos por vulgares chantajistas que sólo deseaban una tajada del dinero de Jackson</i> (juicio ético)	4	8	11	18	41

Del análisis de la Tabla 6 se desprende lo siguiente: los sujetos de 8º básico identificaron un 27.45% del total de expresiones de afectividad y de evaluación; los sujetos

de 1° medio, un 28.45%; los participantes de 2° medio, un 31.81% y los sujetos de 3° medio, un 31.37%. El total de participantes de la muestra reconoció un 29.74% de los significados actitudinales del texto, lo que indica que no hay diferencias significativas por nivel de escolaridad en cuanto al número de expresiones de afectividad y de evaluación reconocidas.

Las expresiones de afectividad y de evaluación que reconocieron más de la mitad de los sujetos de este estudio fueron: a) *tuvo una infancia triste*; b) *mediática... y tremendamente exitosa*; c) *misteriosa, perturbadora, conflictiva*; d) *no quería ser lo que era... quería cambiar hasta el color de su piel*; e) *era un ser infeliz y disconforme con su aspecto físico*; f) *una vida... vacía* y g) *no conoció el verdadero significado de la palabra familia*. En estas expresiones se encuentran todas las categorías de análisis: una expresión de afecto, una apreciación estética, una valoración técnica y cuatro juicios éticos. Es decir, de las siete expresiones seleccionadas más de la mitad corresponden a juicios éticos. Por tanto, es posible afirmar que los sujetos de todos los niveles de escolaridad tienen habilidad para reconocer, principalmente, juicios éticos.

Los resultados en la actividad de reconocimiento de expresiones específicas de afectividad y de evaluación pueden organizarse en dos grandes grupos: por un lado, los sujetos de 8° básico y 1° medio; por otro, los participantes de 2° y 3° medio que incluyen las expresiones reconocidas por el primer grupo y agregan otras. De este modo, se determinó que los sujetos de 8° básico y 1° medio reconocieron, mayoritariamente, las expresiones señaladas anteriormente. Los participantes de 2° y 3° medio identificaron, además de las ya indicadas, las siguientes expresiones: a) *...uno de los mejores compositores, bailarín y cantante de todos los tiempos...*; b) *no conoció el significado de la palabra familia* y c) *...no conoció el significado de la paternidad*. Considerando a los sujetos de 2° y 3° medio por separado, es posible señalar que los sujetos de 2° medio incorporaron también las expresiones: a) *...sus resultados estéticos son la peor publicidad para la cirugía plástica...* y b) *...los profesionales que le hicieron estas operaciones carecían de sentido común y ética...* Y que los sujetos de 3° medio agregaron la expresión: *una vida llena de lujos*. En síntesis, los sujetos del estudio muestran habilidad para reconocer expresiones específicas de afectividad y de evaluación. Esta situación se manifiesta de manera similar en los sujetos de 8° básico y 1° medio; luego, en los participantes de 2° medio aumenta en dos expresiones y en los sujetos de 3° medio se incrementa sólo en una expresión.

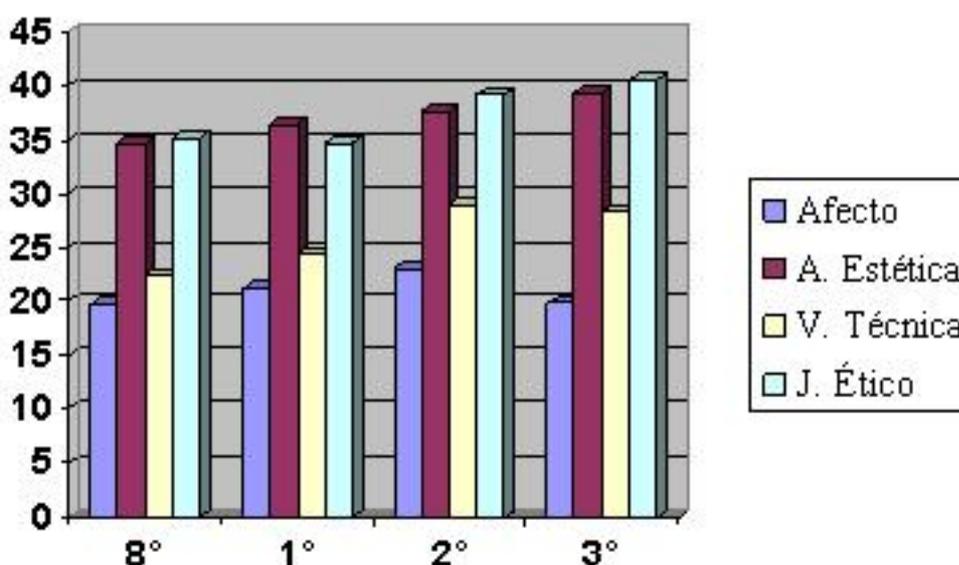


Gráfico 1. Resultados en actividad de reconocimiento de expresiones específicas de afectividad y de evaluación por nivel de escolaridad.

El Gráfico 1 muestra los resultados obtenidos en la actividad de reconocimiento de expresiones específicas de afectividad y de evaluación por categoría de análisis (afecto, apreciación estética, valoración técnica y juicio ético) y de acuerdo con los logros de cada nivel de escolaridad. De la información expresada se deduce que la habilidad de los sujetos para reconocer afectividad no se comporta del mismo modo que la habilidad para reconocer categorías axiológicas de evaluación. En el caso de las expresiones específicas de afecto, a medida que avanza la escolaridad de los sujetos la tendencia natural es a desarrollar una habilidad cada vez mayor. Sin embargo, en los sujetos de 3° medio ocurre algo inesperado. Respecto con los resultados de los sujetos de 8° básico y de 1° y 2° medio, la habilidad de los participantes de 3° medio para reconocer expresiones específicas de afectividad manifiesta un descenso o retroceso equiparable al resultado de los sujetos de 8° básico.

En términos generales, la habilidad para reconocer expresiones específicas de evaluación aumenta conforme avanza el nivel de escolaridad. Aunque es necesario realizar algunas especificaciones. En la categoría apreciación estética, tal como podría esperarse, la habilidad de los sujetos de 8° básico y de 1°, 2° y 3° medio aumenta paulatinamente. En cambio, en las categorías valoración técnica y juicio ético, se establecen dos grandes grupos de sujetos con habilidades similares. El primer grupo está formado por los participantes de 8° básico y 1° medio y el segundo grupo por participantes de 2° y 3° medio. Es decir, los resultados indican que los sujetos de 8° básico y 1° medio mantienen la habilidad para reconocer valoraciones técnicas y juicios éticos. Luego, en los sujetos de 2° medio esta habilidad aumenta para mantenerse estable hasta 3° medio. Es pertinente señalar que, pese a que el número de expresiones textuales de las distintas categorías no es uniforme, la diferencia entre la cantidad de expresiones afectivas, valoraciones técnicas y juicios éticos presentes en el texto de elicitación de datos no es significativa (11, 9 y 12 expresiones, respectivamente). La categoría que tiene menor presencia es la apreciación estética (5 expresiones en total).

4.1.2. RECONOCIMIENTO GLOBAL DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN EMPLEADAS POR EL ENUNCIADOR

Los sujetos elaboraron sus respuestas a la pregunta *¿Por qué Michael Jackson tuvo una vida triste?*¹¹, principalmente con la información proporcionada en el texto de elicitación de datos. Es decir, reprodujeron las principales expresiones de afectividad y de evaluación referidas en el ítem anterior. En esta parte de la actividad, no es esperable contabilizar la cantidad de enunciados correctos como en la actividad anterior. Sólo fue posible registrar las principales categorías empleadas.

La mayoría de las respuestas de los sujetos comienzan como: a) Porque...; b) Él piensa eso porque...; c) Michael Jackson tuvo una vida triste porque... y d) El doctor Vidal piensa que la vida de Michael Jackson fue triste porque.... Estas formas de inicio de la tesis u opinión no constituyeron parte del análisis de la pregunta, puesto que todos los sujetos debían incorporar una de ellas, incluso de manera implícita, para enunciar sus respuestas adecuadamente. En algunos casos, los participantes incorporaron su conocimiento de mundo acerca del tema en sus respuestas. Por ejemplo, su padre lo maltrataba, lo que no interfiere con el propósito de la actividad. En otros casos, los sujetos contestaron estableciendo claramente la diferencia entre lo que ellos piensan y lo que el enunciador del texto de elicitación de datos señala, Según el doctor Vidal... Yo creo.... Incluso, hubo algunos participantes que evaluaron la calidad y veracidad de las afirmaciones del enunciador con expresiones, tales como, Según su punto de vista y su experiencia, piensa que... Dentro de los resultados aquí presentados han sido consideradas todas las situaciones descritas, puesto que los sujetos emplearon significados actitudinales, principal objetivo de la actividad.

Las expresiones de afectividad y de evaluación predominantes reconocidos por los participantes pueden agruparse en: a) juicios éticos acerca de sus posesiones (*riqueza, lujos, dinero*) y sus carencias afectivas (*nunca supo lo que es una familia; tuvo una vida vacía, no supo lo que es ser padre; tuvo una mala infancia y adolescencia y no se quería a sí mismo*); b) valoraciones técnicas acerca de su enfermedad (*reiteradas intervenciones quirúrgicas y disconformidad consigo mismo*) y c) apreciaciones estéticas positivas acerca de su talento, fama y éxito (*fue un gran cantante, compositor y bailarín y fue reconocido en todo el mundo*). En síntesis, pese a que la pregunta se relaciona con una expresión afectiva, la mayoría de las respuestas, en todos los niveles de escolaridad, correspondieron a juicios éticos. En 8° básico y 1° medio se manifestaron resultados similares. En 2° y 3° medio, también se observaron resultados semejantes y levemente superiores a los de 8° básico y 1° medio. Como podría esperarse y dado el contenido al que hace referencia la actividad, los tipos de evaluación empleados por los sujetos fueron principalmente negativos. En un grado mucho menor, se manifestaron expresiones positivas, acerca de la carrera profesional de Michael Jackson y del bienestar personal y económico que ésta le permitió conseguir. No se presentaron expresiones neutras en ninguna categoría.

Un total de 39 sujetos presentaron conclusiones en sus respuestas, en posición inicial o final. En estos casos, la estructura argumentativa corresponde a la relación demostrativo-argumentativa descrita por Lo Cascio (1998). Es decir, está conformada por datos, de

¹¹ Apéndice 3.

los cuales se deduce una opinión/conclusión seguida de uno o más argumentos. En las respuestas siguientes, (56) y (57), los participantes enunciaron conclusiones iniciales¹²:

(56) “[Debido a todos los sufrimientos que vivió:] acusado de pedofilia, multiples [sic] cirugías plásticas, no tuvo familia, terminó en su lecho de muerte solo, y su manía de sentirse desconforme [sic] con su aspecto físico” (8° básico, sujeto 72).

(57) “[Creo que al ver todo lo triste o penoso que le ocurrió,] sus cirugías, las acusaciones en contra de el [sic], su vida llena de soledad, el Dr. pudo pensar que la vida del artista fue triste” (1° medio, sujeto 5).

En los ejemplos descritos, las conclusiones correspondieron a una idea general que se relaciona con la tesis u opinión del enunciador. No han sido consideradas, cuantitativamente, dentro del análisis porque, tal como se explicó anteriormente, todos los sujetos comenzaron con la misma premisa. A continuación, el enunciado (58) muestra un ejemplo del mismo tipo, pero en posición final:

(58) “Porque él tuvo una infancia triste, no se quería a sí mismo (por eso se sometió a innumerables cirugías), padecía de dismorfofobia, era desconforme, no sabía lo que era tener una familia ni hijos, [en conclusión [sic]] no estaba contento consigo mismo y no era feliz” (8° básico, sujeto 38).

Existen dos respuestas en las cuales la conclusión se presentó, aparentemente, en posición intermedia, debido a que incorporó una relación causal o un comentario afectivo (1° medio, sujeto 65; 1° medio, sujeto 73). Por último, un sujeto desarrolló una cadena argumentativa (3° medio, sujeto 54). Es decir, relacionó dos estructuras argumentativas de manera consecucional. Del mismo modo que en casos anteriores, sus conclusiones no fueron consideradas en términos cuantitativos porque no incorporaron información sino que reiteraron la ya existente.

Las respuestas de los sujetos de 8° básico se desglosan en la Tabla 7. En ésta se muestra el reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación en el siguiente orden: 150 juicios éticos negativos; 81 expresiones afectivas negativas; 59 valoraciones técnicas negativas y 26 apreciaciones estéticas (16 positivas y 10 negativas).

Tabla 7. Resultados en actividad de reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación en 8° básico.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	0	16	0	0
Negativo	81	10	59	150
Neutro	0	0	0	0
Total	81	26	59	150

Los sujetos de 1° medio, según lo expuesto en la Tabla 8, identificaron globalmente expresiones de afectividad y de evaluación del siguiente modo, en orden ascendente: 153 juicios éticos (150 evaluaciones negativas y 3 evaluaciones positivas); 85 valoraciones técnicas negativas; 83 expresiones afectivas negativas y 34 apreciaciones estéticas (25 positivas y 9 negativas).

Tabla 8. Resultados en actividad de reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación en 1° medio.

¹² En adelante, los ejemplos que contengan conclusiones serán señaladas mediante paréntesis cuadrados.

RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE SIGNIFICADOS ACTITUDINALES POR ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	0	25	0	0
Negativo	83	9	85	153
Neutro	0	0	0	0
Total	83	34	85	153

Los sujetos de 2° medio, de acuerdo con la Tabla 9, reconocieron globalmente las siguientes expresiones de afectividad y de evaluación: 173 juicios éticos (170 evaluaciones negativas y 3 evaluaciones positivas); 97 expresiones afectivas (96 negativas y 1 positiva); 69 valoraciones técnicas negativas y 37 apreciaciones estéticas (23 positivas y 14 negativas).

Tabla 9. Resultados en actividad de reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación en 2° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	1	23	0	3
Negativo	96	14	69	170
Neutro	0	0	0	0
Total	97	37	69	173

Según lo expuesto en la Tabla 10, los participantes de 3° medio reconocieron globalmente expresiones de afectividad y de evaluación en el orden que se indica a continuación: 164 juicios éticos (162 negativos y 2 positivos); 100 valoraciones técnicas negativas; 88 expresiones afectivas (87 negativas y 1 positiva) y 45 apreciaciones estéticas (34 positivas y 11 negativas).

Tabla 10. Resultados en actividad de reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación en 3° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	1	34	0	2
Negativo	87	11	100	162
Neutro	0	0	0	0
Total	88	45	100	164

En síntesis, el Gráfico 2 permite comparar resultados parciales por nivel de escolaridad y obtener una visión general de los resultados de la actividad de reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación. Los sujetos de los distintos grupos mencionados no mostraron diferencias significativas en relación con la habilidad para reconocer significados actitudinales. Notoriamente, en primer lugar, los resultados manifestaron que los sujetos poseen habilidades para reconocer, con mayor frecuencia, los juicios éticos ante cualquier otra categoría de análisis. En segundo lugar, expresiones de afecto y valoraciones técnicas. En último lugar, como podría esperarse debido a su menor presencia en el texto de elicitación de datos y al propósito de la pregunta, apreciaciones estéticas.

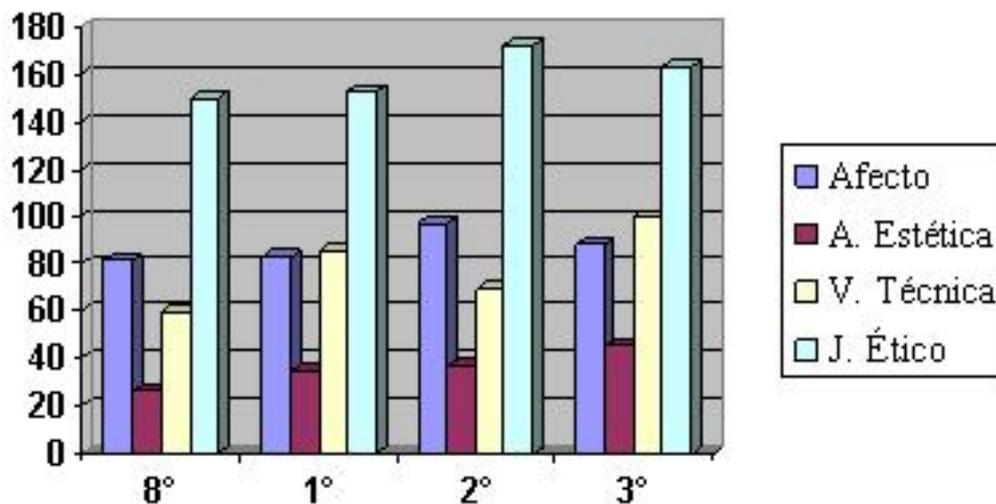


Gráfico 2. Resultados comparativos en actividad de reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación en el total de la muestra.

4.1.3. RESULTADOS DE RECONOCIMIENTO ESPECÍFICO Y GLOBAL DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN

Con el propósito de complementar los resultados obtenidos en las dos secciones de la pregunta 1, reconocimiento específico y global de expresiones de afectividad y de evaluación, es posible afirmar que ambos casos coinciden en la preferencia por una misma categoría de análisis: juicio ético. Es decir, los sujetos seleccionan, con mayor frecuencia, expresiones que corresponden a normas y convenciones sociales o están relacionadas con la moral de las personas. En la actividad de reconocimiento de expresiones específicas de afectividad y de evaluación, también en primer lugar de frecuencia, se ubicó la categoría apreciación estética. Parece ser que la actividad de subrayado facilitó la identificación de expresiones de apreciación estética en el primer párrafo del texto de elicitación de datos. En cambio, en la actividad de reconocimiento global, las apreciaciones estéticas se ubican en último lugar. Probablemente, porque el propósito de la pregunta no establece que sea pertinente evaluar estéticamente al artista.

En las dos actividades de reconocimiento realizadas, las valoraciones técnicas se encuentran en un segundo lugar de frecuencia. Esto puede explicarse, por un lado, porque padecer una enfermedad no recibe el mismo énfasis de aprobación o desaprobación social que una cuestionada conducta moral. Por otro, porque su enfermedad se debe, en gran medida, al modo en que Michael Jackson vivió su infancia y adolescencia. Etapas que, según el escritor, se relacionan con la triste vida del artista.

Las expresiones de afecto tienen mayor presencia en la actividad de reconocimiento global que en el ejercicio de reconocimiento de expresiones específicas. En la actividad de reconocimiento global, la categoría afecto se ubica en segundo lugar de preferencia. En cambio, en la actividad de reconocimiento de expresiones específicas, se posiciona en el último lugar, después de todas las categorías axiológicas de evaluación.

4.2. PRODUCCIÓN DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN

En las preguntas 2, 3 y 4, los sujetos debieron producir sus respuestas en base a sus actitudes, puntos de vista o sentimientos respecto de la vida artística, vida personal y los resultados estéticos de las intervenciones quirúrgicas de Michael Jackson. Las actitudes expresadas pueden estar relacionadas con la obligación, la certeza o cualquier otro tipo de modalidad. Sin embargo, es necesario recordar que, en este estudio, no se da cuenta de las modalidades deóntica ni epistémica sino que, exclusivamente, de la expresión de significados actitudinales.

4.2.1. PREGUNTA 2: PRODUCCIÓN DE APRECIACIONES ESTÉTICAS

Es pertinente recordar que la respuesta a la segunda pregunta, *¿Consideras que Michael Jackson fue un gran artista? ¿Por qué?*¹³, requirió valorar al artista, descartando su perfil humano y sus resultados estéticos. De este modo, se buscó motivar, exclusivamente, la producción de apreciaciones estéticas en relación con la trayectoria musical del artista. La mayoría de los sujetos logró expresar estos significados mientras que el resto incorporó otras categorías, fundamentalmente, juicios éticos. Los sujetos que combinaron apreciaciones estéticas con juicios éticos indicaron que no se puede separar el ser humano del artista o, como lo señalaron muchos de ellos, *un artista debe ser completo*. Es decir, debe convertirse en un *ejemplo para la sociedad y para otros artistas... debe transmitir un mensaje valórico*. Al respecto, se formularon respuestas, en los enunciados (59) y (60), del siguiente tipo:

(59) *La verdad no soy un fans de michael jackson [sic] encuentro que tiene una bonita voz y revolucionó la música en su época [sic] pero un artista completo no encuentro que lo sea [sic] ya que el mayor artista es el que vive su vida con gracia* (1° medio, sujeto 1).

(60) *Como músico fue grandioso, buen compositor . Excelente bailarín y muy energético [sic]. Sin embargo [sic] como persona queda la sensación de que no tenía [sic] la madurez. El [sic] mismo se provoca mucho daño , pero para todos es el rey del pop y siempre lo será* (2° medio, sujeto 16).

Ambas respuestas expresaron juicios éticos relacionados con la vida del artista. En la primera, se consideró que la vida personal de Michael Jackson no puede ser desligada de su vida artística. En cambio, en la segunda respuesta, pese a que se menciona que la vida privada y la vida artística pertenecen a ámbitos diferentes, se comentan ambos aspectos. Esta distinción origina dos categorías de análisis y tipos de evaluación: apreciación estética positiva y juicio ético negativo.

En términos generales, los sujetos señalaron que Michael Jackson fue un gran artista y apuntan a sus varias habilidades artísticas e, incluso, algunos aspectos de su personalidad. Por ejemplo, porque es: a) *talentoso, exitoso, famoso...*; b) *porque es innovador en cuanto a su forma de hacer música, videoclips, incluso en cuanto a la moda*; c) *fue un hombre esforzado que supo sobreponerse a las adversidades de la vida* o d) *debe ser un gran artista dado el revuelo que causó su muerte y el reconocimiento mundial que obtuvo*. A medida que avanza el nivel de escolaridad, los sujetos se desligan más de las calificaciones estereotipadas comunes, tales como *fue un gran artista porque los medios de comunicación*

¹³ Apéndice 4.

lo catalogaban como el rey del pop. Alternativamente, algunos sujetos critican el apodo del artista.

Además, es necesario recordar que los sujetos que son estudiantes de 3° medio han tratado, como uno de los contenidos centrales de su programa de estudio en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, la argumentación. Por ello, es esperable que en ese nivel de escolaridad los sujetos desarrollen, con mayor frecuencia, argumentos más elaborados en sus respuestas. Tal como se muestra en el ejemplo (61), los participantes en sus conclusiones reiteraron y enfatizaron sus ideas ya expuestas. Por esta razón, no fueron analizados desde el modelo de evaluación. El número de conclusiones presentes en las respuestas de los sujetos fue 35. La tendencia es al aumento en la elaboración de conclusiones a medida que avanza el nivel de escolaridad.

(61) *Michael Jackson fue un gran artista . Desde pequeño logro [sic] captar la atención de millones de personas por su talento como cantante y bailarín, repletaba estadios gigantes gracias a su gran voz e inigualables pasos . [Características que sin duda definen a un gran artista independientemente de su vida privada o sus gustos] (3° medio, sujeto 80).*

En el desarrollo de esta pregunta, las tesis, u opiniones, iniciales de los sujetos ponen de manifiesto puntos de vista diversos. Por lo que fueron contabilizadas para el análisis de resultados. La cuenta total de las opiniones expresadas indica que 270 sujetos consideraron que *Michael Jackson fue un gran artista*, lo que equivale a un 82.82%. Luego, 25 sujetos señalaron que *no me agrada el artista o su música o la música pop*. Sin embargo, pueden evaluarlo positivamente al reconocer ciertos aspectos de su carrera. Estos sujetos corresponden al 7.66%. En seguida, 24 participantes consideraron que *no fue un gran artista*, lo que equivale a un 7.36%. 5 sujetos explicitaron que *debe ser un gran artista por los antecedentes que existen acerca de él en los medios de comunicación*, aunque de manera poco convincente. En este caso, los participantes carecen de la información necesaria para descartar la incertidumbre. Los sujetos que se sometieron a lo que dice la mayoría representan un 1.53%.

A continuación, en la expresión (62) se muestra una forma de evaluar al artista que, en promedio, es empleada por los sujetos de la muestra. En ella, el enunciador no se compromete con un punto de vista y decide citar lo que sabe acerca de su trayectoria artística.

(62) *No se [sic] si fue un gran artista solo [sic] que es querido y homenajeado por millones de personas en el mundo y eso lo hace ver como un gran artista (2° medio, sujeto 4).*

Finalmente, dos participantes no expresaron opiniones en sus respuestas. Uno, porque no mostró interés en el artista y otro porque afirmó que no lo conoce suficientemente. Los sujetos que no se manifestaron ni a favor ni en contra corresponden al 0.61%. Es interesante indicar que la respuesta que sigue, el enunciado (63), fue la única de toda la muestra que no puede ser analizada desde su significado actitudinal porque no manifestó expresiones de afectividad o de evaluación.

(63) *No sé, no tengo una opinión de su trabajo, no lo conozco en su totalidad (8° básico, sujeto 19).*

En algunos casos, los sujetos comunicaron, implícitamente, lo que, en realidad, piensan o sienten. En otras palabras, remitieron a otros para decir lo que ellos creen que tienen que decir. En estas situaciones, se consideró la actitud interna del enunciador, la que revela lo que el sujeto realmente cree o siente frente a lo solicitado (cf. sección 1.1.1.1). Por ejemplo, en el enunciado (64) que se presenta a continuación:

(64) *No me interesa , pero para otros sí fue un gran artista* (8° básico, sujeto 23).

En este caso, el sujeto no manifestó interés por el artista, lo que se traduce en una expresión afectiva negativa. Tampoco consideró que se tratara de un gran artista. El sujeto parece afirmar 'para mí, no es un gran artista'. Esto conlleva a una implicatura contextual que indica lo que es comunicativamente relevante para el enunciador (Sperber y Wilson 1994). En este análisis, se ha categorizado dicho enunciado como una apreciación estética negativa y no positiva, como podría pensarse.

A continuación, se especifican los resultados por el nivel de escolaridad de los participantes. Los sujetos de 8° básico, de acuerdo con la Tabla 11, produjeron expresiones de afectividad y de evaluación en el siguiente orden: 229 apreciaciones estéticas (222 evaluaciones positivas y 7 evaluaciones negativas); 41 juicios éticos (27 evaluaciones negativas y 14 evaluaciones positivas); 27 expresiones afectivas (20 evaluaciones negativas y 7 evaluaciones positivas) y 2 valoraciones técnicas negativas.

Tabla 11. Resultados en actividad de expresión de apreciaciones estéticas en 8° básico.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	7	222	0	14
Negativo	20	7	2	27
Neutro	0	0	0	0
Total	27	229	2	41

Según lo expuesto en la Tabla 12, los sujetos de 1° medio produjeron expresiones de afectividad y de evaluación del siguiente modo: 236 apreciaciones estéticas (225 evaluaciones positivas y 11 evaluaciones negativas); 40 juicios éticos (32 evaluaciones negativas y 8 evaluaciones positivas) y 32 expresiones afectivas (28 evaluaciones negativas y 4 evaluaciones positivas). No se presentaron valoraciones técnicas.

Tabla 12. Resultados en actividad de expresión de apreciaciones estéticas en 1° medio.

	Afecto	Apreciación estética	Valoración técnica	Juicio Ético
Positivo	4	225	0	8
Negativo	28	11	0	32
Neutro	0	0	0	0
Total	32	236	0	40

En seguida, la Tabla 13 muestra los resultados de los participantes de 2° medio. Éstos expresan: 260 apreciaciones estéticas (250 evaluaciones positivas y 10 evaluaciones negativas); 51 juicios éticos (35 evaluaciones negativas y 16 evaluaciones positivas) y 29 expresiones afectivas (23 negativas evaluaciones y 6 evaluaciones positivas). Los sujetos no expresaron valoraciones técnicas.

Tabla 13. Resultados en actividad de expresión de apreciaciones estéticas en 2° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	6	250	0	16
Negativo	23	10	1	35
Neutro	0	0	0	0
Total	29	260	1	51

Los sujetos de 3° medio, de acuerdo con la Tabla 14, produjeron las siguientes expresiones de afectividad y de evaluación: 298 apreciaciones estéticas (282 evaluaciones positivas y 16 evaluaciones negativas); 36 juicios éticos (26 evaluaciones negativas y 10 evaluaciones positivas); 12 expresiones afectivas (10 evaluaciones negativas y 2 evaluaciones positivas) y 2 valoraciones técnicas negativas.

Tabla 14. Resultados en actividad de expresión apreciaciones estéticas en 3° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	2	282	0	10
Negativo	10	16	2	26
Neutro	0	0	0	0
Total	12	298	2	36

Como se indica en el Gráfico 3, las respuestas de los sujetos se construyeron utilizando principalmente apreciaciones estéticas. En ocasiones, acompañadas de juicios éticos acerca de la vida del artista o expresiones de afecto que manifestaron agrado o desagrado por su música. La presencia de valoraciones técnicas acerca de la enfermedad del artista fue escasa. Al parecer, nuevamente existe una tendencia a desvalorizar la formulación de expresiones afectivas frente a los juicios éticos, dado que a medida que se aumenta el nivel de enseñanza los sujetos privilegian éstos últimos en sus respuestas y las expresiones de afecto tienden a desaparecer.

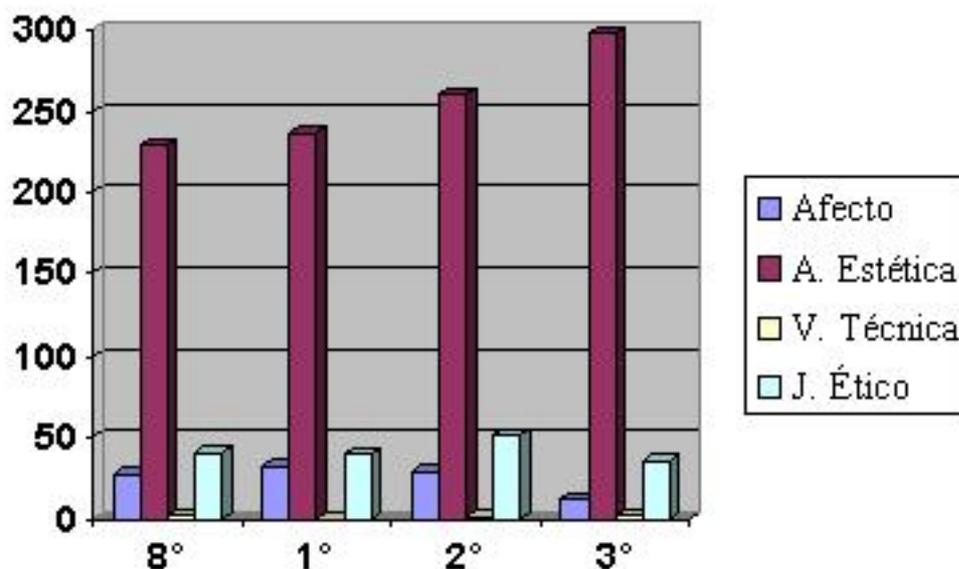


Gráfico 3. Resultados en actividad de expresión de apreciaciones estéticas en el total de la muestra.

4.2.2. PREGUNTA 3: PRODUCCIÓN DE JUICIOS ÉTICOS

La tercera pregunta planteada fue: *¿Cómo calificarías la vida que llevaba Michael Jackson? ¿Qué juicios provocan estas acciones y actitudes?*, la que buscó elicitación de la expresión de juicios éticos en las respuestas de los sujetos¹⁴. La interrogante fue antecedida por un texto breve que resume dos noticias acerca de la vida privada de Michael Jackson. Su propósito fue guiar e impulsar la producción de juicios éticos. El texto noticioso empleado como estímulo de entrada hace referencia a la forma en que Michael Jackson se relacionó con menores de edad, poniendo así su conducta sexual en tela de juicio. La incertidumbre general acerca de la veracidad o falsedad de las acusaciones estuvo presente en parte importante de las respuestas de los sujetos.

La mayoría de los sujetos, principalmente de 3° medio, expresaron calificativos que defendieron, sentenciaron o comentaron más de un punto de vista, desarrollando un pensamiento reflexivo en sus respuestas. Algunas respuestas presentaron referencias a lo que es socialmente aceptable o deseable. En ocasiones, no se establecieron límites claros entre los valores que la sociedad plantea y los que el sujeto percibe como válidos. Por ello, no se pudo distinguir entre un 'enunciador interno' y un 'enunciador externo' (cf. sección 1.1.1.1). A continuación, en el enunciado (65), se muestra un ejemplo en el cual un sujeto expresó, incluso, juicios evaluativos alternativos que serían también de dominio público:

(65) *Me parece que visto a simple vista y lo que la mayoría de la gente pensaría frente a estas actitudes es que se está frente a un millonario pedófilo que gracias a su poder consigue niños para satisfacer sus deseos , pero también esta la segunda forma de verlo y se demuestra gracias a las demandas que han sido retiradas y es que Michael sería una persona carente de afecto y solitaria que encontraba que los niños eran puros e inocentes por lo que le encantaba compartir con ellos y entregar y recibir amor y felicidad (3° medio, sujeto 65).*

El sujeto planteó dos juicios antagónicos acerca del estilo de vida privada de Michael Jackson. El primero correspondió a *lo que la mayoría de la gente pensaría...*, que, por supuesto, no es el juicio del participante. En la segunda expresión, se explicó el proceder del artista a raíz de sus problemas psicológicos. Sin embargo, no hay evidencia suficiente para decidir si se trata de una creencia social o de un punto de vista personal. Otro grupo importante de participantes, muy críticos y responsables de sus opiniones, señalaron que carecen de información suficiente para enjuiciarlo. Algunos de ellos no expresaron ningún tipo de evaluación y otros se manifestaron en términos generales sin emplear claramente afirmaciones evaluativas explicando que no tienen autoridad moral para juzgarlo. Esta actitud aumenta, en la medida en que avanza el nivel de escolaridad de los sujetos. Por ejemplo, en la expresión (66) el sujeto manifestó:

(66) *Es muy difícil o simplemente no se puede "calificar" a alguien, quien sea , por una vida de este tipo sobre todo con la cantidad de información que se maneja . Michael Jackson fue un víctima [sic], es la víctima [sic] de los padres opresores y represores de la niñez, es la víctima [sic] de la explotación infantil, sin infancia; como [sic] podemos "calificar" a alguien que trato [sic] de vivir la infancia que nunca tuvo, sin dolores ni represiones, solo [sic] quería poder vivir y ya (2° medio, sujeto 74).*

¹⁴ Apéndice 5.

En este ítem se presentaron expresiones afectivas que no corresponden con las categorías planteadas inicialmente (felicidad/ infelicidad, satisfacción/ insatisfacción, seguridad/ inseguridad, deseo y miedo). Emociones como la envidia y la indiferencia parecen requerir un tratamiento especial. La afirmación (67), *despertaba envidia en sus sercanos [sic] por su gran cantidad de dinero*, puede relacionarse con dos categorías felicidad/ infelicidad o satisfacción/ insatisfacción. Es pertinente recordar que, en este estudio, sólo se considera el tipo de evaluación y no la subclase a la que pertenece la categoría. Por tanto, esta respuesta fue contabilizada como una expresión de afecto negativa dada la desaprobación social que posee la envidia.

(67) *Según lo relatado y no quizás es precisamente lo más concreto da a entender que vivía con muchas preocupaciones y de gente que de alguna manera lo extorsionaba y despertaba envidia en sus sercanos [sic] por su gran cantidad de dinero y en lo dicho en el texto anterior el [sic] no vivía de manera feliz (1° medio, sujeto 59).*

En el caso que sigue, en el enunciado (68), al sujeto no le interesó la inocencia o culpabilidad de Michael Jackson. Únicamente, manifestó su deseo de proteger a los niños. Por ello, se distinguieron dos emociones: la indiferencia y la esperanza. La indiferencia puede ser tratada como la ausencia de emoción, pero desde un punto de vista social, normalmente provoca rechazo. En consecuencia, fue calificada como una emoción negativa. En cambio, por la misma razón, la esperanza fue tratada como una emoción positiva.

(68) *Era una vida de una estrella.*

Obio [sic] que eso estaba mal , pero si lo dejaron libre debe ser porque era inocente, o “se compró” a todo el jurado. La verdad no se qué pensar, si era o no inocente, tampoco me importa , pero si me importan los niños . Ojalá sea inocente solo por ellos (2° medio, sujeto 79).

También es oportuno señalar un tipo de respuesta reiterada en la que se justificó o explicó el proceder de Michael Jackson. Se entregó como principal argumento, las dificultades de su infancia y su consecuente deseo permanente de ser un niño. Por ejemplo, en la expresión (69):

(69) *Cualquier persona diría que es raro que un adulto duerma con niños que no son sus hijos en la misma cama . El adulto sería llamada pedófilo por mas [sic] de alguien . Michael Jackson era un excéntrico [sic] tenía una gran mansión y un parque de diversiones [sic] era como si quisiera ser un niño (1° medio, sujeto 29).*

En términos generales, este ítem está compuesto por las respuestas más extensas de la prueba. Esto puede indicar que existe una mayor cantidad de parámetros socialmente aceptados para referirse a la moral de las personas, que a los afectos, los gustos musicales y las valoraciones técnicas desde un punto de vista médico. Asimismo, es posible deducir que existe un hábito escolar que consiste en exigir y discutir argumentos de esta índole. Éstos pueden conducir a diálogos o debates académicos enriquecedores para los sujetos de la investigación.

En relación con la argumentación y formulación de conclusiones, en este ítem el número asciende a 20. En consecuencia, presentó un notorio descenso frente al número de conclusiones desarrolladas en los ítems anteriores (39 y 35 conclusiones en las preguntas 1 y 2, respectivamente). Incluso, no se pudo reconocer predominio en algún nivel de enseñanza sino que más bien su presencia se mantuvo estable.

RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE SIGNIFICADOS ACTITUDINALES POR ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

En cuanto a los resultados específicos por cada nivel se exhibieron los resultados que se muestran a continuación. En 8° básico, tal como se muestra en Tabla 15, los sujetos produjeron las siguientes expresiones de afectividad y de evaluación: 192 juicios éticos (182 evaluaciones negativas y 10 evaluaciones positivas); 56 expresiones afectivas (54 evaluaciones negativas y 2 evaluaciones positivas); 15 apreciaciones estéticas (10 evaluaciones positivas y 5 evaluaciones negativas) y 10 valoraciones técnicas negativas.

Tabla 15. Resultados en actividad de expresión de juicios éticos en 8° básico.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	2	10	0	10
Negativo	54	5	10	182
Neutro	0	0	0	0
Total	56	15	10	192

En el caso de los participantes de 1° medio, en Tabla 16, los resultados indicaron: 212 juicios éticos (193 evaluaciones negativas y 19 evaluaciones positivas); 67 expresiones afectivas (59 evaluaciones negativas y 8 evaluaciones positivas); 24 apreciaciones estéticas (22 evaluaciones positivas y 2 evaluaciones negativas) y 21 valoraciones técnicas negativas.

Tabla 16. Resultados en actividad de expresión de juicios éticos en 1° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	8	22	0	19
Negativo	59	2	21	193
Neutro	0	0	0	0
Total	67	24	21	212

Los sujetos de 2° medio, de acuerdo con la Tabla 17, produjeron las siguientes expresiones de afectividad y de evaluación: 266 juicios éticos (256 evaluaciones negativas y 10 evaluaciones positivas); 45 expresiones afectivas (43 evaluaciones negativas y 2 evaluaciones positivas); 29 apreciaciones estéticas (27 evaluaciones positivas y 2 negativas) y 14 valoraciones técnicas negativas.

Tabla 17. Resultados en actividad de expresión de juicios éticos en 2° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	2	27	0	10
Negativo	43	2	14	256
Neutro	0	0	0	0
Total	45	29	14	266

Los resultados de los sujetos de 3° medio, de acuerdo con la Tabla 18, indicaron: 261 juicios éticos (247 evaluaciones negativas y 14 evaluaciones positivas); 77 expresiones afectivas (67 evaluaciones negativas y 10 evaluaciones positivas); 34 apreciaciones estéticas (33 evaluaciones positivas y 1 evaluación negativa) y 13 valoraciones técnicas negativas.

Tabla 18. Resultados en actividad de expresión de juicios éticos en 3° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	10	33	0	14
Negativo	67	1	13	247
Neutro	0	0	0	0
Total	77	34	13	261

En síntesis, se cumple el objetivo con que fue formulada la pregunta 3, tal como se observa en el Gráfico 4. En los cuatro niveles de escolaridad, la mayoría de los estudiantes produjo, fundamentalmente, juicios éticos. En menor medida, expresaron afectividad para justificar la forma de proceder del artista mediante los acontecimientos lamentables que vivió durante su infancia. Luego, se ubican las apreciaciones estéticas, principalmente para señalar que artísticamente Michael Jackson debió ser feliz, dado su éxito y fama. En último lugar, las valoraciones técnicas acerca de las características de la enfermedad, descrita por el Dr. Vidal, que influyeron en la conducta moral del músico.

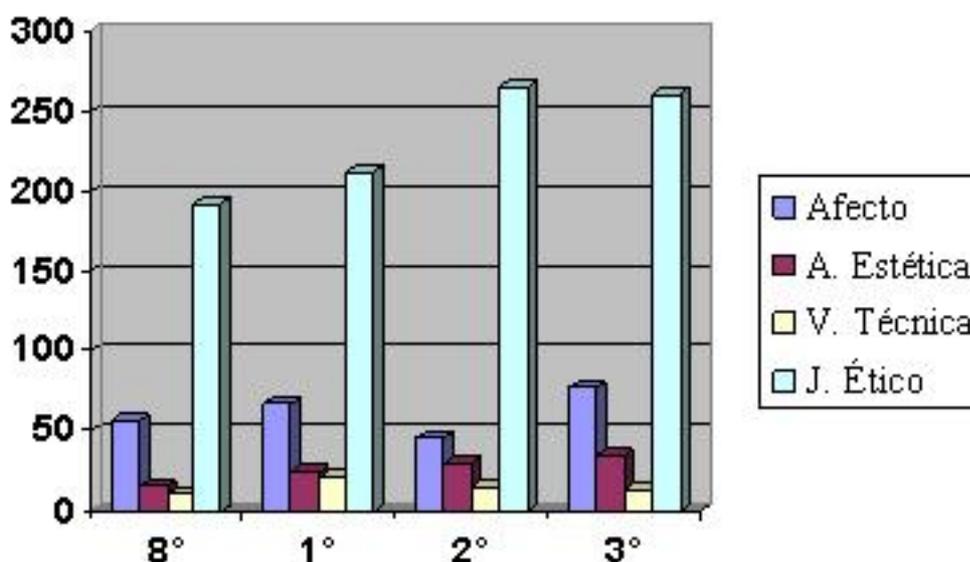


Gráfico 4. Resultados en actividad de expresión de juicios éticos en el total de la muestra.

4.2.3. PREGUNTA 4: PRODUCCIÓN DE VALORACIONES TÉCNICAS

La pregunta 4 tuvo como propósito que los sujetos enunciaran valoraciones técnicas. Esta respuesta tuvo una dificultad adicional, respecto con las anteriores, dado que el participante debía situarse en el lugar del médico. Esto es, debe considerar que el perfil clínico de Michael Jackson está presente en otros pacientes que presentan la misma patología. De esta forma, el sujeto debe distanciarse y referirse al artista como un miembro de un grupo de personas que, según el doctor Vidal, padecen dismorfofobia.

Es preciso recordar la pregunta: ¿Consideras que el Dr. Vidal exagera al señalar lo siguiente acerca de Michael Jackson: “sus resultados estéticos son la peor publicidad para

la cirugía plástica”? ¿Por qué? Las respuestas de los sujetos¹⁵ pueden agruparse en tres: primero, los participantes que estuvieron de acuerdo con el doctor y consideraron que no exagera, argumentando que sus resultados eran desastrosos y que la gente recibe una influencia negativa al verlos. Segundo, los sujetos que consideraron que el doctor exagera porque los resultados estéticos fueron malos, pero no los peores. Tercero, los sujetos que indicaron que sí exagera, dando distintos razones para ello, tales como: a) Michael Jackson es sólo un caso...; b) Michael Jackson es el responsable porque abusó de las cirugías, no los médicos... y c) El problema fueron los cirujanos plásticos que prefirieron el dinero antes que la ética profesional. Las respuestas del segundo y tercer tipo fueron consideradas valoraciones técnicas positivas respecto con el trabajo de los cirujanos plásticos que atendieron a Michael Jackson. Los dos ejemplos siguientes, en (70) y (71), plantearon que el Dr. Vidal no exageró porque los resultados estéticos del artista provocaron miedo en las personas y desprestigiaron la cirugía estética:

(70) *No , yo considero que en realidad es una muy mala publicidad , ya que si la gente ve que su idolo [sic] no queda bién [sic] tras una cirugía plastica [sic] y [sic] intenta una y otra vez no logrando nunca su resultado esperado, claramente tampoco querrián operarse* (1° medio, sujeto 24).

(71) *No , porque si el cirujano hubiese tenido el minimo [sic] de cuidado, Michael habría quedado mucho mejor . Pero al ser descuidado degrada a los otros cirujanos* (8° básico, sujeto 44).

En el segundo tipo de respuesta, tal como se ha anunciado más arriba, se estableció una posición intermedia. En el enunciado (72), el participante cree que el enunciador exageró y planteó restricciones al énfasis de la expresión de valoración:

(72) *A mi parecer el Dr. Vidal exagera aunque no del todo pero no es para decir que “los resultados fueron lo peor” porque no lo fueron . Es una decisión tomada por Jackson que solo [sic] él sabe el por qué lo hacía aunque en sí su cara cada vez se iba “deformando” con cada cirugía . Pero eso no da razón para decir que fue lo peor , ya que la peor publicidad se da cuando una persona muere por una cirugía o sufre una enfermedad por una cirugía, ya que en esos casos la cirugía plástica sufre grandes desprestigios* (8° básico, sujeto 37).

El tercer caso, como se observa en el enunciado (73), tiene una presencia escasa en relación los casos anteriores. La respuesta más representativa acerca de los resultados estéticos desfavorables fue aquella que responsabilizó al artista y al uso desmesurado que éste hizo de su dinero:

(73) *Si [sic], yo creo que exagera , porque los resultados de la cirugía no son por culpa de los cirujanos si no que es netamente culpa del cantante , porque, al realizarse tantas cirugias [sic] obviamente el resultado sería desfavorable* (3° medio, sujeto 72).

En términos cuantitativos, los sujetos de la muestra, mayoritariamente, estuvieron de acuerdo con la valoración técnica del Dr. Vidal, lo que equivale a un 60.12%. En seguida, los sujetos que pensaron que exageró con su valoración corresponden a un 13.8%. Luego, un grupo menor de participantes estimó que el doctor Vidal está en lo correcto, aunque exageró al señalar que *sus resultados son la peor publicidad*. Este grupo equivale a un 3.68%. Existe otro conjunto de sujetos que no contestó o comentó el tema sin pronunciarse a favor ni en contra, lo que corresponde a un 2.76%. Finalmente, un 0.92% consideró que el doctor Vidal tuvo razón en parte y no logró definir un punto de vista.

¹⁵ Apéndice 6.

En cuanto a la presencia de conclusiones en la argumentación, fue la respuesta de la prueba que mostró el mayor número. Las 58 conclusiones expuestas, independientemente de si el sujeto se planteó a favor o en contra de la tesis planteada por el doctor Vidal, se ubicaron en posición final. Comparativamente, en todos los niveles de escolaridad, la frecuencia en la elaboración de conclusiones fue similar.

Los resultados parciales se indican a continuación. Los sujetos de 8° básico, de acuerdo con la Tabla 19, produjeron las siguientes expresiones de afectividad y de evaluación: 107 valoraciones técnicas (98 evaluaciones negativas y 9 evaluaciones positivas); 61 juicios éticos (55 evaluaciones negativas y 6 evaluaciones positivas); 46 apreciaciones estéticas (42 evaluaciones negativas y 4 evaluaciones positivas) y 15 expresiones afectivas (13 evaluaciones negativas y 2 evaluaciones positivas).

Tabla 19. Resultados en actividad de expresión de valoraciones técnicas en 8° básico.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	2	4	9	6
Negativo	13	42	98	55
Neutro	0	0	0	0
Total	15	46	107	61

Los resultados de los sujetos de 1° medio, tal como indica la Tabla 20, fueron los siguientes: 98 juicios éticos (90 evaluaciones negativas y 8 evaluaciones positivas); 91 valoraciones técnicas (76 evaluaciones negativas y 15 evaluaciones positivas); 44 apreciaciones estéticas (33 evaluaciones negativas y 11 evaluaciones positivas) y 22 expresiones afectivas (20 evaluaciones negativas y 2 evaluaciones positivas).

Tabla 20. Resultados en actividad de expresión de valoraciones técnicas en 1° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	2	11	15	8
Negativo	20	33	76	90
Neutro	0	0	0	0
Total	22	44	91	98

En el grupo de 2° medio, según la Tabla 21, los sujetos produjeron las siguientes expresiones de afectividad y de evaluación: 109 juicios éticos (96 evaluaciones negativas y 13 evaluaciones positivas); 94 valoraciones técnicas (86 evaluaciones negativas y 8 evaluaciones positivas); 58 apreciaciones estéticas (44 evaluaciones negativas y 14 evaluaciones positivas) y 24 expresiones afectivas negativas.

Tabla 21. Resultados en actividad de expresión de valoraciones técnicas en 2° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	0	14	8	13
Negativo	24	44	86	96
Neutro	0	0	0	0
Total	24	58	94	109

RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE SIGNIFICADOS ACTITUDINALES POR ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

Los sujetos de 3° medio, de acuerdo con la Tabla 22, manifestaron las siguientes expresiones de afectividad y de evaluación: 141 juicios éticos (126 evaluaciones negativas y 15 evaluaciones positivas); 89 valoraciones técnicas (73 evaluaciones negativas y 16 evaluaciones positivas); 62 apreciaciones estéticas (48 evaluaciones negativas y 14 evaluaciones positivas) y 33 expresiones afectivas negativas.

Tabla 22. Resultados en actividad de expresión de valoraciones técnicas en 3° medio.

	Afecto	Apreciación Estética	Valoración Técnica	Juicio Ético
Positivo	0	14	16	15
Negativo	33	48	73	126
Neutro	0	0	0	0
Total	33	62	89	141

Del mismo modo que en las preguntas anteriores, en el Gráfico 5 se presentan los resultados por categoría de análisis y por nivel de escolaridad para obtener una visión general de los resultados del ítem. En general, los sujetos no privilegiaron las valoraciones técnicas ante las restantes categorías de afectividad y de evaluación. Tal como se observa, la tendencia es a combinar valoraciones técnicas con juicios éticos. A medida que avanza el nivel de escolaridad, aumenta la presencia de juicios éticos y se atenúan las valoraciones técnicas.

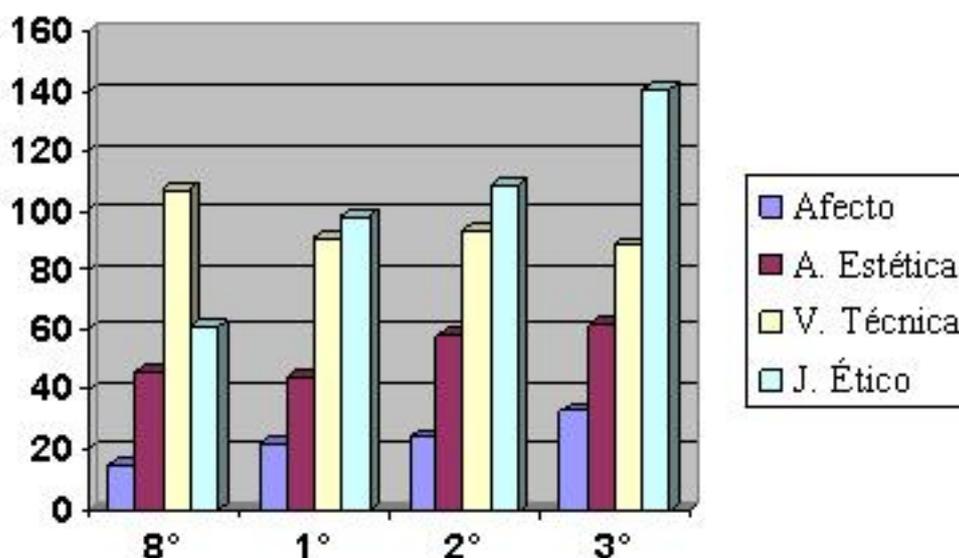


Gráfico 5. Resultados en actividad de expresión de valoraciones técnicas en el total de la muestra.

Es destacable que los sujetos de 8° básico hayan sido los únicos que cumplieron con lo esperado. Probablemente, los sujetos de enseñanza básica están menos habituados a expresar juicios éticos propios que los participantes de enseñanza media. Por tanto, es posible afirmar que a menor nivel de escolaridad, mayor habilidad para expresar exclusivamente valoraciones técnicas. En contraste, los sujetos de 1°, 2° y 3° medio combinan la expresión de valoraciones técnicas con una presencia cada vez mayor de juicios éticos. En otros términos, pese a que los participantes de enseñanza media cumplen

con el propósito de la actividad parecen otorgar más importancia a expresar juicios éticos propios que a reproducir valoraciones técnicas del enunciador del texto de elicitación de datos.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de resultados se divide en dos etapas de acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación. La primera etapa tiene que ver con el reconocimiento global y específico de expresiones de afectividad y de evaluación. La segunda, con la producción de expresiones de afectividad y de evaluación.

5.1. RECONOCIMIENTO DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN

En relación con el reconocimiento de expresiones específicas de afectividad y de evaluación en una de las secciones de la pregunta 1 mediante el ejercicio de subrayado, los resultados indicaron que la categoría evaluativa identificada es, predominantemente, 'juicio ético'. Principalmente, las expresiones de juicio se referían a la personalidad del artista con expresiones como '*misteriosa, perturbadora y conflictiva*' y '*no quería ser lo que era...*'. Sólo se aproximó a este resultado la 'valoración técnica' mediante expresiones que también caracterizan la personalidad del músico, pero desde un punto de vista médico, a saber, '*infeliz y disconforme con su aspecto físico*'. Comparativamente, a medida que avanza el nivel de escolaridad, se observa que el número de expresiones de afectividad y de evaluación reconocidas es levemente mayor. El promedio de expresiones reconocidas por el total de sujetos de la muestra fue de un 29.74%. Por tanto, en la actividad de reconocimiento de expresiones específicas de afectividad y de evaluación, la totalidad de los sujetos demostraron una deficiente habilidad. Esto puede explicarse debido a la escasa familiaridad con este tipo de procedimiento y, tal vez, al gran número de marcas textuales afectivas y evaluativas, lo cual parece confundir a los sujetos e impulsarlos a escoger las expresiones más representativas. Posiblemente, el adecuado desempeño en la actividad requiera un aprendizaje previo para desarrollar una habilidad específica en los participantes.

El análisis anterior debe complementarse con la actividad de reconocimiento de expresiones globales de afectividad y de evaluación mediante la producción de una respuesta escrita. Las respuestas a esta sección de la pregunta 1 revelaron que los sujetos tienen habilidad para reconocer expresiones globales de afectividad y de evaluación. La cantidad de expresiones reconocidas se mantiene en los sujetos de 8° básico y 1° medio y se incrementa levemente en los participantes de 2° y 3° medio. Además, es interesante agregar que los sujetos volvieron a privilegiar, pero esta vez en gran medida, la presencia de juicios éticos; en segundo lugar, se ubicaron las valoraciones técnicas y las expresiones de afecto. En tercer lugar, las apreciaciones estéticas. Por esto, se puede afirmar que los sujetos, conforme avanza el nivel de escolaridad, desarrollan habilidades para reconocer expresiones globales de afectividad y de evaluación, preferentemente juicios éticos.

En síntesis, tanto en la actividad de reconocimiento de expresiones de afectividad y de evaluación específicas como globales los sujetos reconocieron, principalmente, juicios éticos. Es preciso comentar que en la actividad de reconocimiento de expresiones específicas, la cantidad de apreciaciones estéticas (37.5%) y juicios éticos (37.44%) es

prácticamente la misma. Las restantes categorías tuvieron una presencia menor en ambos casos.

En general, la habilidad de reconocimiento de expresiones afectivas y evaluativas demostrada por los participantes de los cuatro niveles investigados no muestra diferencias significativas. El número de respuestas reconocidas por los sujetos fue relativamente similar en todas las categorías de análisis: afecto, apreciación estética, juicio ético y valoración técnica. Sin embargo, pudo observarse un leve predominio de juicios éticos. En contraste con lo que podría esperarse, los resultados de los sujetos de 2° medio, comparados con los obtenidos por los participantes de 3° medio, fueron superiores aunque no significativamente. Probablemente, el número de participantes de la muestra incidió en estos resultados: el nivel de 2° medio estuvo formado por 84 sujetos y el nivel de 3° medio por 81 participantes.

5.2. PRODUCCIÓN DE EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD Y DE EVALUACIÓN

En las respuestas a las preguntas 2, 3 y 4, que tuvieron como propósito elicitarse la habilidad para expresar significados actitudinales, se cumplieron los objetivos esperados. Es decir, los sujetos privilegiaron la construcción de apreciaciones estéticas, juicios éticos y valoraciones técnicas, respectivamente. En las respuestas a las preguntas 2 y 3, el predominio de la habilidad esperada fue notorio y aumentó de acuerdo con el nivel de escolaridad. En cambio, en las respuestas a la pregunta 4, ocurrió una situación diferente. Los sujetos de 8° básico prefirieron la expresión de valoraciones técnicas aunque, generalmente, manifestaron éstas en conjunto con juicios éticos. A medida que los participantes avanzan en sus años de escolaridad, invierten esta relación. Esto es, los sujetos prefieren expresar juicios éticos, aunque también manifiestan, casi en la misma proporción, valoraciones técnicas. En términos generales, la totalidad de los sujetos muestran habilidad para producir expresiones de afectividad y de evaluación y a medida que alcanzan un grado de escolaridad más alto, aumentan sus habilidades para expresar y preferir juicios éticos en desmedro de las restantes categorías.

Las expresiones de afectividad y de evaluación producidas por sujetos de distintos niveles de enseñanza media en una actividad de expresión escrita formal no presentan diferencias significativas. Conforme avanza el nivel de escolaridad del sujeto, los resultados indican que el número de expresiones de afectividad y de evaluación producidas aumenta. A continuación, se describe la producción de expresiones de afectividad y de evaluación en las respuestas a las preguntas pertinentes de la prueba experimental por categoría de análisis.

En la producción de expresiones de afecto existieron variaciones. Al respecto, en las respuestas a la pregunta 2, los resultados en los sujetos de 8° básico, 1° medio y 2° medio se mantuvieron. En los participantes de 3° medio, disminuyeron considerablemente. En las respuestas a la pregunta 3, las expresiones de afecto mostraron una presencia irregular. En los sujetos de 1° medio, en comparación a los sujetos de 8° básico, se observa un incremento leve. Más adelante, en los participantes de 2° medio, la expresión de afecto disminuyó. En los sujetos de 3° medio, volvió a aumentar levemente. En las respuestas a

la pregunta 4, la producción de expresiones de afecto, de acuerdo con el avance en nivel de escolaridad, mostró una superioridad mínima.

Las apreciaciones estéticas en las respuestas a la pregunta 2, como es esperable dado el propósito de la actividad, tuvieron una presencia importante en relación con las demás categorías. En las respuestas a las preguntas 3 y 4, se observó una expresión mínima de apreciaciones estéticas y, conforme avanza el nivel de escolaridad, se manifestó un incremento leve y paulatino.

La expresión de juicios éticos, en todas las actividades de la prueba experimental, demostró tener el mayor número de realizaciones. En las respuestas a la pregunta 2, entre los sujetos de 8° básico, 1° medio y 2° medio se observó un incremento escaso y constante; en los sujetos de 3° medio, la expresión de juicios éticos desciende al nivel de los sujetos de 1° medio. En las respuestas a las preguntas 3 y 4, los juicios éticos tuvieron una presencia superior a las restantes categorías y, a medida que avanza el nivel de escolaridad de los sujetos, aumentó la presencia de éstas.

La expresión de valoraciones técnicas indicó lo siguiente: a) en las respuestas a la pregunta 2, en todos los niveles de escolaridad fue casi inexistente; b) en las respuestas a la pregunta 3, que elicitaba la expresión de valoraciones técnicas, en los sujetos de 8° básico, 2° medio y 3° medio se manifestó una presencia escasa y prácticamente constante; en cambio, en los participantes de 1° medio aumentó casi al doble y c) en las respuestas a la pregunta 4, los sujetos de 8° básico produjeron el índice más alto de expresión de valoraciones técnicas; en los niveles de escolaridad siguientes, su presencia disminuyó aunque siempre indicando resultados similares.

5.3. DISCUSIÓN GENERAL DE RESULTADOS

En términos generales, tanto en el reconocimiento como en la producción de expresiones de afectividad y de evaluación, existe un predominio de juicios éticos. Probablemente esto, porque en el ámbito académico, las evaluaciones de índole moral y las opiniones acerca de convenciones sociales y de la cultura son aceptadas y esperadas. En este sentido, es posible afirmar que las valoraciones que se sustentan en el individuo, tales como expresiones de afecto y apreciaciones estéticas, son consideradas poco apropiadas. En cuanto a las valoraciones técnicas, éstas requieren un tipo de conocimiento específico. Por tanto, sin la adecuada información que remita a una autoridad en la materia, en este caso al Dr. Vidal, se hace difícil su realización.

Asimismo, se puede señalar, desde un punto de vista semántico, que las respuestas de los sujetos en las expresiones afectivas, las apreciaciones estéticas y las valoraciones técnicas tienden a ser similares. Es decir, la mayoría de los participantes reprodujo lo que afirma el Dr. Vidal acerca de *la triste vida de Michael Jackson* en las respuestas a la pregunta 1; pensaron que *Michael Jackson fue un gran artista* en las respuestas a la pregunta 2 y consideraron que *los resultados estéticos del artista no fueron los mejores* en las respuestas a la pregunta 4. En cambio, en las respuestas a la pregunta 3, en la que debían predominar los juicios éticos, se presentó una mayor diversidad en el empleo de categorías de evaluación. Esto puede haber sido causado por la intervención de un segundo texto, al inicio de pregunta 3, que permitió elicitación de una mayor cantidad de puntos de vista y opiniones en los sujetos del estudio.

Por último, entre el reconocimiento y expresión de significados actitudinales y la elaboración de argumentos, existe una fuerte relación. En todas las respuestas, salvo los sujetos que no contestaron adecuadamente o no desarrollaron la actividad, se presentó, al menos, la estructura datos-argumentos (Lo Cascio 1998:160). En algunos casos, se incorporaron conclusiones finales que tendieron a reiterar y sintetizar contenidos ya expuestos. Lo anterior permite confirmar que “la argumentación es puesta al servicio de la expresión de opiniones evaluativas o valorativas. Es decir, (...) se argumenta porque se evalúa” (Zenteno 2002-2003:305). En conclusión, generalmente, los sujetos evalúan en sus respuestas. En ocasiones, relatan, refieren un hecho o dan a conocer distintos puntos de vista sin definirse por uno. En otros casos, señalan cómo deben ser las situaciones y las personas, de acuerdo con un pensamiento socialmente establecido y que, muchas veces, pertenece a un ‘enunciador externo’. En este sentido, surge un aspecto interesante y que podría ser tema de otra investigación. Consiste en determinar y analizar, mediante marcas actitudinales, la presencia de un tipo específico de enunciador en un discurso.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación buscó establecer, en un primer momento, si los sujetos de 8° básico y 1°, 2° y 3° medio muestran habilidad para reconocer expresiones de afectividad y de evaluación en un texto escrito de un medio periodístico. Si bien los resultados en reconocimiento de expresiones específicas de afectividad y de evaluación no fueron significativos, los sujetos mostraron una habilidad mínima para reconocer lo solicitado. En cambio, en el reconocimiento global de expresiones de afectividad y de evaluación, los resultados fueron más concluyentes. Esta última actividad pareció ser la más apropiada porque, dado el alto número de expresiones de afectividad y de evaluación empleadas por el escritor de la carta examinada, un especialista médico, los participantes del estudio se enfocaron en la identificación de algunas de las 37 expresiones de afectividad y de evaluación presentes en el texto de elicitación de datos. Esto permitió establecer qué categorías de análisis reconocieron con mayor frecuencia. Como el propósito de esta primera etapa fue complementar los resultados de ambas actividades, es posible afirmar que los sujetos del estudio demostraron poseer habilidad para reconocer expresiones de afectividad y de evaluación.

En un segundo momento, el objetivo de la investigación fue determinar qué categorías evaluativas eran empleadas por los sujetos con mayor regularidad. En la medida que el propósito de las preguntas 2, 3 y 4 de la prueba experimental así lo plantean, se observa que los sujetos de todos los niveles de escolaridad poseen habilidad para expresar afectividad y evaluación acerca de un texto escrito del medio periodístico. Por tanto, es posible afirmar que, el diseño de la prueba experimental permitió obtener resultados satisfactorios. Si se considera que, en el texto de elicitación de datos, la presencia de juicios éticos y las expresiones de afecto es prácticamente equivalente, se puede concluir que los sujetos de 8° básico y de 1°, 2° y 3° medio demostraron tener una mayor habilidad para reconocer juicios éticos que expresiones de afecto. En general, las expresiones reconocidas por sujetos de todos los niveles de escolaridad fueron, en primer lugar, juicios éticos. En contraste, las valoraciones técnicas y las apreciaciones estéticas mostraron una frecuencia de ocurrencia no tan significativa.

En cuanto a la descripción de las categorías de análisis, se pueden comentar algunos aspectos. Aunque el instrumento de medición no incluyó una pregunta específica para elicitación de la expresión de afecto, se combinaron de modo irregular y, en ocasiones, escaso con las categorías evaluativas. Por tanto, es una categoría de análisis que, normalmente, está presente en las respuestas de los sujetos y, a medida que avanzan sus años de escolaridad, parece ser que se trata de una habilidad que decrece o se torna irrelevante. Las apreciaciones estéticas se expresan, predominantemente, en las respuestas a la pregunta 2. Por tanto, se trata de una categoría que puede concentrar respuestas específicas acerca de la estética. Los juicios éticos, en general, aumentan a medida que avanzan los niveles de escolaridad de los sujetos. En otros términos, es posible señalar que los sujetos poseen una habilidad en desarrollo para expresar juicios éticos. Las valoraciones técnicas constituyen una categoría de análisis alejada de los conocimientos esperados de los sujetos de estudio que, normalmente, se combina con la categoría juicio ético. Sin embargo, los resultados muestran que los sujetos expresan valoraciones técnicas cada vez con mayor precisión. Por tanto, también podría tratarse de una habilidad en desarrollo.

Dado que, en algunos casos, no se observaron diferencias significativas entre los resultados de un nivel de escolaridad y el siguiente, podría considerarse en un estudio futuro el reconocimiento y expresión de significados actitudinales en estudiantes de enseñanza media cada dos niveles de escolaridad. Por ejemplo, 8° básico, 2° medio y 4° medio, o extenderlo a niveles de escolaridad superiores o inferiores.

Por último, este estudio exploratorio ha buscado aplicar el modelo de evaluación de Martin y White (2005) en estudiantes de enseñanza media, lo que puede considerarse un estudio pionero para iniciar futuros estudios de orientación lingüística en esta materia. Algunos aspectos a investigar pueden ser los siguientes: características discursivo-textuales y semánticas de las categorías propiamente evaluativas o axiológicas (Soto y Zenteno 2010), precisar la descripción de la categoría juicio ético y observar, en estudiantes de distintos niveles de escolaridad, el desarrollo de la habilidad para reconocer y expresar significados evaluativos en textos escritos del medio periodístico.

REFERENCIAS

- Aranda, T., Cisternas, P. y S. Yeh. 2006. *The interaction between modality and evaluation within the argumentative structure of different text classes*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas. Santiago: Universidad de Chile. http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/aranda_t/html/index-frames.html [Consulta 16/11/2009]
- Ciaspucio, G. 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Franco E. y C. Guzmán. 2007. *The argumentative and the evaluative structures in two discourse types*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas. Santiago: Universidad de Chile. http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/franco_e/html/index-frames.html [Consulta 19/11/2009]
- Halliday, M. A. K. 1985. *Introduction to functional grammar* (1ª ed.). Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1994. *Introduction to functional grammar* (2ª ed.). Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y C. Matthiessen. 2004. *Introduction to functional grammar* (3ª ed.) Londres: Hodder Arnold.
- Hernández, R., Fernández, C. y P. Baptista. 1998. *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw Hill.
- Hunston, S. y G. Thompson. 2000. *Evaluation in text*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lyons, J. 1997. *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lo Cascio, V. 1998. *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza. (Primera edición en italiano: *Grammatica de' ll argomentare. Strategie e strutture*. Scandicci, La Nuova Italia Editrice, 1991).
- Kaplan, N. 2007. *La construcción discursiva en el evento conflictivo en las noticias por televisión*. Tesis para optar al grado de Doctor en Estudios de Discurso. Caracas: Universidad Central de Venezuela. [http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesis Nora Kaplan.pdf](http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesis_Nora_Kaplan.pdf) [Consulta 22/06/2009]
- Martin, J. y P. White. 2005. *The language of evaluation*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Ministerio de Educación. 2000. *Programa de estudio tercer año medio. Lengua castellana y comunicación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Oteiza, T. 2007. Percepciones lingüísticas de hablantes bilingües: un análisis evaluativo. *Estudios filológicos*, vol. 42:155-173.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. <http://www.rae.es/rae.html> [Consulta 10/05/2010]

-
- Rodríguez, D. 2008. *La importancia de la gramática de Halliday para el análisis del discurso oral y escrito*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.scribd.com/doc/13298888/Gramatica-de-Halliday> [Consulta 05/02/2010]
- Ruíz, M. y C. Zenteno. 2004-2005. La modalidad dialéctica y otras categorías de modalidad dual (o complementaria) en algunos géneros discursivos. *Boletín de Filología*, Tomo XL: 167-199.
- Smith, C. 2003. *Modes of discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soto, G. y C. Zenteno. 2010. La relación en el discurso entre el pretérito perfecto compuesto y las expresiones evaluativas: análisis de una cuenta pública presidencial. *Signos*, vol. 43, 73:333-354. (Aceptado para su publicación).
- Sperber, D. y D. Wilson. 1994. *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Toulmin, S. 1958. *The uses of argument*. Cambridge: University Cambridge Press.
- Toulmin, S. 2007. *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península. (Primera edición en español traducida por Morrás, M. y V. Pineda).
- Van Eeremen, F., R. Grootendorst, S. Jackson y S. Jacobs. 1997. Argumentación. En van Dijk, T. (Ed.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Zenteno, C. 1997. Hacia una gramática textual en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas* 24: 169-185.
- Zenteno, C. 2002-2003. La opinión y la evaluación en un editorial de prensa. *Boletín de Filología* XXXIX: 305 - 324.

Anexos

Ver anexos en: www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2010/fi-olivares_c/pdfAmont/fi-olivares_c.pdf