

<http://dx.doi.org/10.4067/s0719-51762026000100365>

**HACIA UNA MIRADA DISCURSIVA DE LA REFLEXIÓN  
PEDAGÓGICA: ANÁLISIS DE ACTITUD Y GRADACIÓN EN  
INFORMES DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL**  
TOWARDS A DISCURSIVE PERSPECTIVE ON PEDAGOGICAL  
REFLECTION: AN ANALYSIS OF ATTITUDE AND GRADUATION IN  
REFLECTION REPORTS ON PRE-SERVICE TEACHING PRACTICUM

**Lorenzo Torres Vargas**

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

[latorres2@uc.cl](mailto:latorres2@uc.cl)

<https://orcid.org/0009-0008-0912-5092>

**RESUMEN:** Pese al papel de la reflexión pedagógica en el desarrollo docente, este fenómeno se ha explorado principalmente desde los procesos internos del individuo. Una perspectiva menos explorada es la que considera la reflexión pedagógica desde las realizaciones lingüísticas que la construyen. Este trabajo apunta a comprender la manera en que diferentes recursos discursivos de carácter valorativo construyen la dimensión evaluativa de la reflexión pedagógica. Para ello, se propone un estudio de caso centrado en el análisis de tres informes de una futura docente de Lengua y Literatura elaborados durante su práctica profesional. Este análisis consideró las categorías de ACTITUD y GRADACIÓN desarrolladas en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional. Tales categorías permitieron observar la construcción de un posicionamiento sobre la capacidad de la docente en formación, a partir de la valoración de diferentes aspectos de su experiencia

en el aula. Estos hallazgos ilustran el papel de los mecanismos discursivos en la construcción de la reflexión pedagógica.

**PALABRAS CLAVE:** lingüística educacional, análisis del discurso, reflexión pedagógica, formación docente, sistema de VALORACIÓN.

**ABSTRACT:** Despite the role of pedagogical reflection in teacher development, this phenomenon has been explored mainly from the perspective of internal processes within the individual. A less explored perspective is that which considers the linguistic realization of pedagogic reflection. This work aims to understand how different evaluative discursive resources construe the evaluative dimension of pedagogical reflection. To this end, a case study is proposed that focuses on the analysis of three reports written by a future Language and Literature teacher during her pre-service practicum. This analysis considered the categories of ATTITUDE and GRADUATION developed within the framework of Systemic Functional Linguistics. These categories allowed us to observe the construction of a position on the teacher's capacity, based on the appraisal of different aspects of her classroom experience. These findings illustrate the role of discursive mechanisms in the construction of pedagogical reflection.

**KEYWORDS:** educational linguistics, discourse analysis, pedagogical reflection, teacher education, APPRAISAL system.

**Recibido:** 22 de agosto de 2025

**Aceptado:** 31 de marzo de 2026

## 1. INTRODUCCIÓN

La reflexión pedagógica constituye una dimensión del desarrollo profesional institucionalizada en el sistema de desarrollo docente (CPEIP, 2021; 2024). Desde una mirada educacional, este fenómeno se ha estudiado con foco en los procesos internos del individuo. Así, por ejemplo, la reflexión pedagógica se ha definido como un conjunto de procesos cognitivos y afectivos que se activan ante una vivencia problemática y que se

orientan a transformar el conocimiento o las acciones del docente (Vanegas y Fuentealba, 2019). Una limitación de esta mirada es que no facilita la exploración detallada de las actividades sociales a través de las cuales se construye la reflexión. En efecto, la actividad reflexiva docente se efectúa a través de instancias orales o escritas, como conversaciones con otros miembros de una comunidad o la elaboración de informes, bitácoras o portafolios (Collin *et al.*, 2013). Dado que estas instancias consisten en actividades sociales construidas a través del lenguaje, el análisis de los recursos lingüísticos ofrece una vía para observar cómo se configura este fenómeno en prácticas reflexivas concretas.

Los trabajos que han abordado la reflexión pedagógica desde una mirada más cercana a los estudios del lenguaje se han centrado principalmente en la identificación y descripción de los géneros discursivos que caracterizan esta actividad (Jarpa Azagra y Becerra Rojas, 2019; Jarpa Azagra, 2019). Si bien estos estudios relevan el potencial de diferentes tipos textuales para abordar la reflexión, los recursos lingüísticos que permiten construir dichos textos se han descrito de manera parcial. En ese sentido, los trabajos que han considerado las características del lenguaje en las prácticas reflexivas se han orientado a proponer secuencias estructurales para organizar la reflexión académica (Ryan, 2011) o se han centrado en dificultades relacionadas con el dominio de la redacción académica (Concha *et al.*, 2013; Jarpa Azagra *et al.*, 2017).

Trabajos recientes desde el ámbito educacional han explorado el componente evaluativo de la reflexión pedagógica por medio del análisis del discurso (Chávez *et al.*, 2021; Chávez *et al.*, 2024; Chávez *et al.*, 2023). Esta exploración ha buscado identificar la manera en que, al narrar experiencias de aprendizaje, los docentes asignan valores a ciertos objetos o dimensiones de la situación que gatilló el aprendizaje. Esta perspectiva abre la posibilidad de profundizar en la manera en que ciertos recursos del lenguaje permiten construir un posicionamiento sobre la propia experiencia y una mirada crítica sobre el fenómeno educacional. En efecto, considerando el lenguaje como un sistema de recursos semióticos a través del cual los significados se construyen en interacción (Halliday, 1978), es posible plantear la reflexión pedagógica no como un proceso interno, sino como

un fenómeno que se constituye discursivamente. Bajo este supuesto, cabe preguntarse: ¿de qué manera los recursos lingüísticos permiten construir la valoración en los textos de reflexión pedagógica analizados?

De acuerdo con esta pregunta, el objetivo de este trabajo es comprender la manera en que los recursos discursivos de carácter valorativo construyen las evaluaciones de la reflexión pedagógica en informes escritos durante la práctica profesional. Para ello, se propone un estudio de caso que explora tres informes elaborados por una docente en formación. El análisis de estos documentos consideró las categorías del sistema de VALORACIÓN desarrolladas en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) (Martin y White, 2005; Hood, 2010). La primera sección del artículo aborda las bases para una perspectiva discursiva del fenómeno reflexivo y presenta las categorías del sistema de VALORACIÓN pertinentes para el análisis. La segunda sección describe la metodología y caracteriza los textos que constituyen el corpus. La tercera presenta los principales hallazgos del análisis y discute cómo los patrones discursivos identificados se articulan con los propósitos de la actividad reflexiva. Finalmente, la última sección recoge los aportes del estudio y plantea sus principales proyecciones y limitaciones.

## **1. MARCO TEÓRICO Y ANALÍTICO**

### **1.1. La reflexión pedagógica como una actividad discursiva**

La descripción conceptual de la reflexión docente tiende a reconocer la contribución fundacional de John Dewey y Donald Schön en la discusión de este fenómeno. Por un lado, Dewey (2007) caracteriza la *reflexión* como un proceso sistemático y riguroso donde el conocimiento teórico permite llegar a nuevas formas de comprensión a partir de la experiencia. Dicho proceso se vincula con la explicación de situaciones problemáticas y la exploración de posibles soluciones para orientar futuros cursos de acción (Loughran, 2002; Rodgers, 2002). Por otro lado, si bien Schön (1983) también destaca el componente problematizador en la reflexión, su perspectiva enfatiza la contribución de la experiencia

y de la intuición del docente como fuentes de conocimiento profesional. De este modo, la reflexión permite dotar de sentido a las situaciones del quehacer pedagógico que resultan conflictivas para el docente (Vanegas y Fuentealba, 2019).

De manera más reciente, la construcción de conocimiento a través de la reflexión pedagógica se ha estudiado en relación con el desarrollo de la identidad profesional (Chávez *et al.*, 2021; Chávez *et al.*, 2023). Desde una mirada sociocultural (Rosa y Valsiner, 2018; Vygotsky, 2020), Chávez *et al.* (2021) exploran los posicionamientos que asume un futuro docente durante su formación al momento de relatar *experiencias subjetivas de aprendizaje*<sup>1</sup>. Durante este relato, tiene lugar una reconstrucción discursiva de un proceso de aprendizaje gatillado por la participación en una situación en particular. En dicha reconstrucción, el docente no solo describe lo aprendido, sino que también reconoce *objetos*<sup>2</sup> presentes en la situación (estudiantes, recursos materiales, infraestructura, valores, etc.) y les otorga un sentido personal (Chávez *et al.*, 2024; Leontiev, 1984). Este proceso, que podríamos llamar valorativo, refleja cambios en el posicionamiento de un docente y, para el caso de este estudio, de un futuro profesional. Dichos cambios tienen lugar en la medida en que el docente transforma su manera de relacionarse con la situación, los objetos y el conocimiento movilizado (Chávez *et al.*, 2021; Chávez *et al.*, 2024). Asimismo, estos cambios de posicionamiento se vinculan con el desarrollo del docente como profesional y permiten la construcción de conocimiento teórico a partir de la práctica (Chávez y Faure, 2024). Así, la reflexión pedagógica puede concebirse como una herramienta para elaborar significados sobre el ejercicio docente y orientar el desempeño profesional (Dalsgaard, 2020).

Esta perspectiva de la reflexión ofrece la posibilidad de aproximarse al fenómeno considerando el lenguaje como un sistema de recursos semióticos a través del cual los significados se construyen en la interacción social (Halliday, 1978). Esta concepción

---

<sup>1</sup> Con el término 'experiencia subjetiva', Chávez *et al.* (2021) se refieren a la actividad de reconstruir discursivamente una situación.

<sup>2</sup> Con el concepto de 'objetos', Chávez *et al.* (2021) aluden a elementos materiales o simbólicos de la situación a los que el sujeto atribuye sentido en su actividad.

guarda relación con la perspectiva sociocultural, según la cual las funciones psicológicas superiores se originan en la interacción social y se reconstruyen luego como funciones individuales (Vygotsky, 2020). Desde esta mirada, la asignación de significados personales a distintos aspectos de la situación de enseñanza no constituye la traducción de un contenido mental previo, sino una operación discursiva mediante la cual los docentes configuran tanto su comprensión de la experiencia como su posicionamiento profesional.

Además del tipo de relato trabajado por Chávez *et al.* (2021), conviene considerar que la reflexión pedagógica se construye a través de diversas actividades discursivas. Durante la formación inicial docente, es común la producción de textos escritos (como bitácoras, informes, portafolios, entre otros) o la participación en conversaciones guiadas (Collin *et al.*, 2013; Jarpa Azagra y Becerra Rojas, 2019; Jarpa Azagra, 2019). Esta variedad de formatos obliga a considerar las particularidades de cada género discursivo y los recursos que moviliza. Como se revisará a continuación, la relación entre los *géneros* y los recursos que permiten expresar significados valorativos puede abordarse de manera integrada desde el marco conceptual de la Lingüística Sistémico Funcional.

## 1.2. Análisis del discurso informado por la Lingüística Sistémico Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) concibe el lenguaje como un sistema de recursos para construir significados (Eggins, 2004; Halliday, 1978; Matthiessen y Teruya, 2023). Dado que la construcción de significados puede operar en diferentes niveles de abstracción, la LSF propone estudiar el lenguaje considerando distintos estratos. Así, subiendo en el grado de abstracción, es posible identificar el estrato fono/grafológico, el estrato lexicogramatical y el estrato semántico-discursivo. Estos estratos manifiestan una relación de *realización* entre sí. Esto se traduce en que los significados semántico-discursivos son realizados a través de patrones lexicogramaticales. A su vez, estos patrones se realizan a través de recursos fono/grafológicos.

Un aspecto clave de este marco conceptual es que propone abordar el estudio del lenguaje a partir de su relación estrecha con el *contexto*. En efecto, es posible considerar que los recursos lingüísticos seleccionados por los hablantes en una instancia permiten construir semióticamente distintas dimensiones de la situación (Halliday y Hasan, 1985). Una manera de abordar el contexto en la LSF pone el foco en las clases de actividades sociales que enmarcan los usos lingüísticos (Martin, 1992; 2016). Estas actividades pueden ser descritas como *géneros*, es decir, actividades sociales estructuradas en etapas y orientadas a un propósito (Martin y Rose, 2008). En el caso de actividades sociales complejas, es posible hablar de *macrogéneros*: una secuencia de géneros elementales relacionados de manera lógica (Martin y Rose, 2008; Zappavigna y Martin, 2018). Las categorías de género y macrogénero proporcionan una herramienta analítica adecuada para instancias que integran más de una forma de organización, como los informes considerados en este estudio. Dichos informes corresponderían a instancias que integran diferentes géneros elementales, cada uno de los cuales desplegaría recursos discursivos específicos.

Desde este marco conceptual, el género se considera como uno de los estratos que constituyen el contexto (Martin, 2016). Las características de un género se realizan a través de las variables de *campo*, *tenor* y *modo*. Tomadas en conjunto, estas variables dan lugar al *registro*, entendido como un segundo estrato del contexto (Martin y Rose, 2008). La configuración del registro en una situación en particular se realiza a través de patrones semántico-discursivos. Asimismo, cada variable del registro se articula con una de las *metafunciones* o regiones de significado que atraviesan los diferentes estratos del lenguaje. De esta forma, el campo se relaciona con la *metafunción ideacional* (relacionada con la construcción semiótica de la experiencia); el tenor, con la *metafunción interpersonal* (que considera las relaciones entre los participantes); y el modo, con la *metafunción textual* (que tiene en cuenta la organización del flujo de información). En función de los objetivos de este trabajo, será relevante profundizar en algunas categorías descriptivas asociadas a la metafunción interpersonal.

En efecto, para explorar la dimensión evaluativa de la reflexión pedagógica es relevante considerar la manera en que se construyen significados interpersonales en la semántica del discurso. Un conjunto de significados asociados a la metafunción interpersonal son las opiniones, emociones y evaluaciones sobre diferentes ámbitos de la experiencia. Los recursos semántico-discursivos a través de los cuales se construyen dichos significados pueden describirse como opciones en el sistema de VALORACIÓN<sup>3</sup> (Hood, 2010; Martin y White, 2005; Oteiza y Pinuer, 2019). Este sistema organiza los diferentes recursos discursivos que permiten valorar la experiencia, atenuar o intensificar significados y posicionarse discursivamente. Dicha organización semántica se ve reflejada en los tres subsistemas del sistema de VALORACIÓN: ACTITUD, GRADACIÓN y COMPROMISO (Martin y White, 2005). Considerando los alcances del presente estudio, el análisis de los informes de reflexión solo considerará los recursos asociados a ACTITUD y GRADACIÓN<sup>4</sup>.

### 1.2.1. Recursos de ACTITUD

El subsistema de actitud presenta las opciones semánticas para expresar emociones, juicios y apreciaciones en el discurso. En la descripción propuesta por Martin y White (2005), y adaptada al español por Oteiza y Pinuer (2019), estas opciones se organizan en tres regiones semánticas. La primera corresponde a la evaluación en términos de *afecto* y considera las opciones para la expresión de emociones placenteras o displacenteras (Martin y White, 2005). Estas categorías pueden ser construidas como un estado de ánimo general o como reacciones a un Gatillador<sup>5</sup> emocional. En ambos casos, también es posible considerar la manifestación de una entidad Sintiente que experimenta la emoción descrita.

---

<sup>3</sup> Considerando las convenciones de notación en LSF (Quiroz, 2016), a lo largo del documento se utilizan versalitas para identificar los nombres de sistemas.

<sup>4</sup> Las opciones de COMPROMISO permiten explorar los mecanismos de contracción y expansión dialógica a lo largo del discurso. Estos mecanismos incluyen la negación, la expresión de contraexpectativa, la consideración de otros puntos de vista y la incorporación de otras voces.

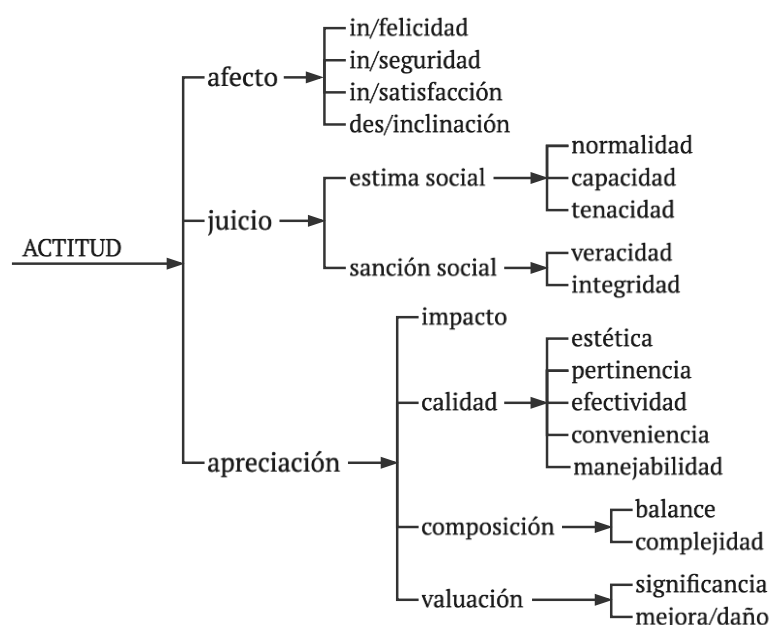
<sup>5</sup> En diferentes partes del documento, se utiliza mayúscula inicial para las categorías que identifican funciones estructurales (Quiroz, 2016).

La segunda región semántica de ACTITUD considera la evaluación en términos de *juicio*. De acuerdo con Martin y White (2005), estos significados se caracterizan por estar dirigidos a personas o a su comportamiento y pueden dividirse en juicios relacionados con la ‘estima social’ o con la ‘sanción social’. Por un lado, los juicios de estima social expresan una evaluación en términos de ‘normalidad’ (cuán usual es un comportamiento), ‘capacidad’ (cuán capaz es una persona) o ‘tenacidad’ (cuán resuelta es una persona). Por otro lado, los juicios de sanción social expresan evaluaciones en términos de ‘veracidad’ (cuán honesta es una persona) o ‘integridad’ (cuán ética es una persona).

Por último, la tercera región semántica de ACTITUD considera las expresiones de *apreciación* en el discurso. Estos significados apuntan a evaluar fenómenos semióticos y naturales, considerando la ‘reacción’ que provocan, la calidad de su ‘composición’ o su ‘valuación’ a nivel social. Si bien la propuesta de Martin y White (2005) conceptualiza la apreciación como la actitud frente a cosas, productos o formas de actuar, trabajos posteriores han ampliado esta noción para dar cuenta de valoraciones más orientadas a desempeños y actividades humanas.

Una mirada que explora la apreciación en estos términos es la de Ngo y Unsworth (2015). Estos autores refinan las opciones del modelo de Martin y White (2005), a partir del análisis de conversaciones que evalúan experiencias académicas y profesionales. La propuesta de estos autores problematiza los alcances de la opción semántica de ‘reacción’ y privilegia una distinción más categórica entre el ‘impacto’ (*¿captó mi interés?*) y la ‘calidad’ (*¿indica un estándar?*) de una cosa o una actividad humana. Al mismo tiempo, esta propuesta profundiza en opciones más delicadas para la categoría de ‘valuación’. En particular, los autores distinguen como subcategorías más específicas las opciones de ‘significancia’ (*¿es importante?*) y ‘mejora/daño’ (*¿lo mejoró o lo arruinó?*). Por su parte, la categoría de ‘composición’ mantiene las opciones más delicadas de ‘balance’ (*¿está bien articulado?*) y ‘complejidad’ (*¿cuesta entenderlo?*) del modelo de Martin y White (2005).

Las opciones semánticas asociadas a la expresión de ACTITUD que se considerarán en este trabajo se sintetizan esquemáticamente en la Figura 1:



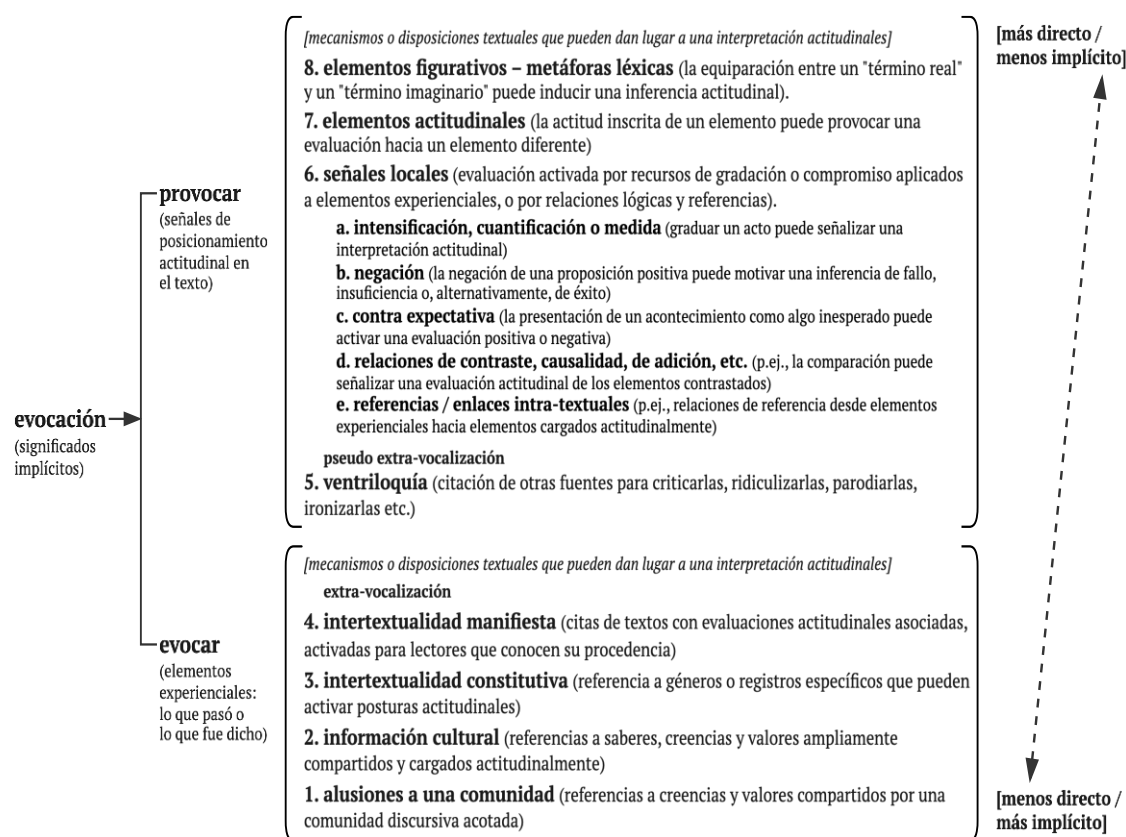
**Figura 1.** Red de ACTITUD que integra las propuestas de Martin y White (2005) y Ngo y Unsworth (2015).

Al tratarse de opciones discursivas, los significados actitudinales se expresan a través de diferentes recursos léxicos y gramaticales; sin embargo, dichas estructuras no siempre manifiestan una relación directa con las opciones que construyen. En esa línea, los recursos valorativos pueden construirse de forma explícita (como una actitud *inscrita*) o implícita (en cuyo caso es posible hablar de actitud *evocada*) (Martin y White, 2005).

Para abordar la expresión implícita de actitud es posible considerar estrategias recurrentes que activan una lectura interpretativa del texto. En ese sentido, Don (2016) propone diferenciar entre la interpretación ‘evocada’ y la interpretación ‘provocada’. Por un lado, la ‘evocación’ de una actitud implica inferencias basadas en conocimientos o valores (contextuales o intertextuales) que se asumen compartidos por los interlocutores. Por otro lado, la ‘provocación’ se asocia a la presencia de significados locales que señalan la lectura actitudinal de un elemento de manera más evidente. En este caso, la interpretación es motivada por el uso de otros recursos evaluativos en el co-texto o por la lectura actitudinal de comparaciones o expresiones figurativas. Este conjunto de opciones para expresar

significados implícitos se articula en un *espectro de evocación* que reinterpreta las categorías con que Martin y White (2005) clasifican la actitud evocada<sup>6</sup>.

La noción de *espectro* utilizada por Don (2016) captura los límites difusos entre cada estrategia. La autora reconoce que los recursos para motivar una interpretación actitudinal operan en una *clina de implicitud* (Macken-Horarik y Isaac, 2014), por lo que pueden operar a lo largo de diferentes unidades discursivas y lexicogramaticales. Una síntesis del *espectro de evocación* y de los mecanismos considerados por Don (2016) se presenta en la Figura 2:

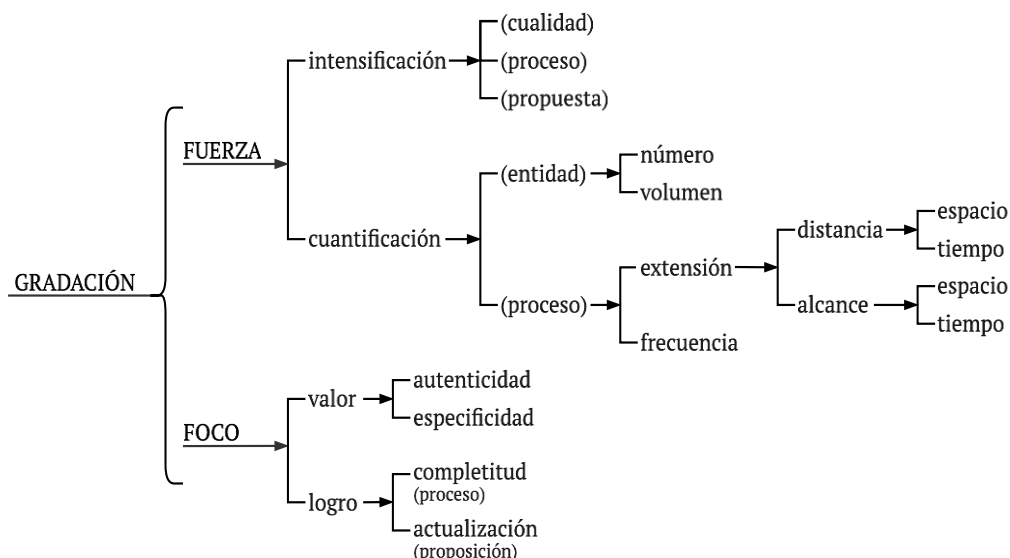


**Figura 2.** Espectro de evocación – ‘evocar’ versus ‘provocar’ (adaptado de Don, 2016).

<sup>6</sup> Para Martin y White (2005), la actitud evocada puede ser ‘provocada’ (es decir, activada por recursos como la metáfora léxica o la comparación) o ‘invitada’ (el lector asume una respuesta valorativa). La actitud invitada, a su vez, puede ser ‘señalada’ (por la presencia de otros recursos evaluativos en el co-texto) o ‘permitida’ (por la connotación de ciertos significados ideacionales).

### 1.2.2. Recursos de GRADACIÓN

Las categorías en el subsistema de GRADACIÓN permiten describir las opciones en el discurso para “aumentar” o “disminuir” la interpretación de un significado (Martin y White, 2005). Estas opciones operan en dos ejes: recursos de *fuerza*, los cuales permiten que los significados se intensifiquen o cuantifiquen, y recursos de *foco*, que agudizan o debilitan el grado de representatividad de un elemento respecto a una categoría (Hood, 2010; Martin y White, 2005). Ambas opciones semánticas se representan en la Figura 3:



**Figura 3.** Red sistémica de GRADACIÓN en términos de FUERZA y FOCO (Hood, 2010; Oteíza, 2023).

Por un lado, las opciones en el discurso relacionadas con *fuerza* pueden referirse a la ‘intensificación’ de cualidades y procesos, o bien a la ‘cuantificación’ de entidades y procesos (Hood, 2010; Martin y White, 2005). Los recursos de intensificación tienden a realizarse lexicogramaticalmente como modificadores de adjetivos, adverbios, verbos y expresiones de modalización. Por su parte, los recursos de cuantificación consideran la posibilidad de referirse a la cantidad, tamaño, extensión, alcance, proximidad, etc., de

fenómenos concretos o abstractos. Asimismo, estos recursos pueden aplicarse a procesos a través de circunstancias o expresiones de modalización para expresar significados de extensión y frecuencia (Hood, 2010). Al aplicarse a significados experienciales, estos recursos pueden inducir la interpretación valorativa de una expresión. Un efecto similar se produce al construir significados de fuerza a través de recursos lexicogramaticales que no son típicos, dando lugar a metáforas gramaticales interpersonales (Taverniers, 2008; Oteíza, 2023).

Por otro lado, los recursos discursivos de *foco* permiten agudizar o atenuar los límites de una categoría en términos de ‘valor’ (grado de autenticidad de una categoría) o de ‘logro’ (Hood, 2010; Martin y White, 2005). Estas opciones pueden aplicarse tanto a significados actitudinales (con lo que actúan como modificadores de una expresión valorativa) o a significados experienciales (con lo que permiten que una categoría que habitualmente no es graduable pueda ser interpretada actitudinalmente).

## 2. METODOLOGÍA

Este trabajo plantea un estudio de caso de enfoque cualitativo y diseño descriptivo. El corpus de este estudio consiste en tres *informes de reflexión* escritos por una estudiante de Pedagogía en Lengua y Literatura de una universidad pública chilena. La producción de cada texto se enmarcó en la asignatura de Práctica Profesional durante el segundo semestre de 2022. Dicha asignatura solicitó a la docente en práctica la planificación e implementación de tres clases evaluadas en un establecimiento educacional. A partir de cada clase, y como parte de su proceso de evaluación en la asignatura, la docente en formación elaboró los respectivos informes considerando las instrucciones presentadas en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Secciones e instrucciones para la elaboración del informe de reflexión.

| Sección                            | Instrucciones                                                                                       |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Descripción de la situación</b> | Presenta una narración detallada de la clase. Considera todos los aspectos que resulten de interés. |

|                                                      |                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Análisis y relaciones entre teoría y práctica</b> | ¿Qué aprendizajes de la carrera tuve que poner en práctica al realizar esta clase?<br>¿Qué temas tuve que investigar o volver a reforzar?<br>¿Qué conocimientos fueron necesarios para el contexto en que se realizó la clase? |
| <b>Conclusiones y proyecciones</b>                   | ¿Cómo calificaría la experiencia de la clase?<br>¿Qué aspectos positivos o negativos puedo rescatar?<br>Si tuviera la oportunidad de rehacer esta clase: ¿Qué cambiaría? ¿Qué debería mantener? ¿Qué necesito mejorar?         |

La selección de estos tres informes de reflexión pedagógica privilegió la representatividad para el fenómeno de interés en este estudio: la construcción discursiva de la dimensión evaluativa de la reflexión pedagógica. La utilización de este material consideró el consentimiento de la autora y la anonimización de los participantes e instituciones involucradas.

Para organizar los resultados de este estudio, los ejemplos de cada informe serán identificados a través de las etiquetas “septiembre”, “octubre” y “noviembre”, en función de las fechas en que fue elaborado cada texto. La Tabla 2 sintetiza algunos rasgos representativos de cada documento analizado. El objetivo de aprendizaje indicado para cada clase corresponde a lo especificado por la futura docente en el informe respectivo.

**Tabla 2.** Características de los documentos analizados.

| <b>Texto</b>      | <b>Objetivo de la clase</b>                                                             | <b>Cant. palabras</b> | <b>Cant. de cláusulas</b> |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| <b>septiembre</b> | Identificar elementos y estructura de los artículos informativos en el texto “Cobayas”. | 2005                  | 92                        |
| <b>octubre</b>    | Reconocer características de la infografía a partir de la lectura comprensiva           | 1592                  | 45                        |
| <b>noviembre</b>  | Crear un texto instructivo considerando su propósito y estructura.                      | 1033                  | 44                        |
| <b>Totales</b>    |                                                                                         | <b>4630</b>           | <b>181</b>                |

El análisis del material se organizó en tres etapas. La primera correspondió a la preparación del corpus e implicó la segmentación de cada documento en complejos de cláusulas<sup>7</sup> como unidades de análisis. La segunda se centró en el reconocimiento de los recursos de VALORACIÓN con foco en los significados de ACTITUD y GRADACIÓN (Hood, 2010; Martin y White, 2005; Ngo y Unsworth, 2015) expresados tanto explícita como implícitamente (Don, 2016). La codificación se realizó de manera manual, usando una matriz analítica para registrar las ocurrencias valorativas y sus contextos de aparición (Oteíza y Pinuer, 2019). Finalmente, la tercera etapa de análisis apuntó a relacionar los patrones prosódicos de los recursos analizados (Martin, 2004) con la construcción discursiva de la reflexión pedagógica (Chávez *et al.*, 2021).

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

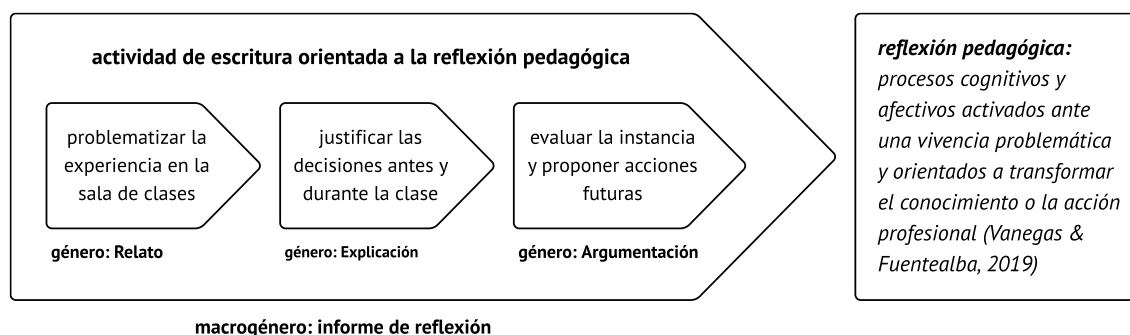
Con el propósito de comprender la manera en que los recursos discursivos de carácter valorativo construyen evaluaciones en la reflexión pedagógica, los hallazgos de este estudio se organizan en tres apartados; cada uno se centra en diferentes secciones de los informes analizados. El primero explora los recursos evaluativos desplegados al relatar la experiencia en la sala de clases; el segundo aborda los recursos evaluativos utilizados al momento de justificar decisiones pedagógicas; finalmente, el tercero profundiza en los recursos evaluativos que se ponen en juego al identificar aspectos logrados o no logrados y al proponer cursos de acción futura.

Esta organización permite ahondar en los recursos desplegados a lo largo de los documentos para alcanzar los propósitos reflexivos de esta actividad. Como se ilustra en la Figura 4, los informes de reflexión se estructuran a través de tres géneros relacionados entre sí para formar un *macrogénero*. Como se profundizará a continuación, cada uno de estos géneros construye patrones evaluativos diferentes. No obstante, las tres secciones

---

<sup>7</sup> Agrupaciones de cláusulas relacionadas lógicamente a través de hipotaxis (tradicionalmente entendida como subordinación) o parataxis (habitualmente abordada como la coordinación de cláusulas) (Matthiessen, 2002).

contribuyen a construir un mismo posicionamiento general sobre el proceso de desarrollo profesional.



**Figura 4.** Organización genérica del informe de reflexión pedagógica.

### 3.1. Recursos evaluativos en el relato de la experiencia en el aula

Como se desprende de la Tabla 2, cada informe de reflexión comienza con una narración de la futura docente sobre la clase que motiva su reflexión. Considerando las diferentes opciones a través de las cuales se podría realizar dicha narración (Martin y Rose, 2008), las instancias analizadas presentaron rasgos consistentes con la categoría *relato* (Rose y Martin, 2018). En el plano semántico-discursivo, estos rasgos se reflejan tanto en la organización temporal de la información como en la distribución prosódica de los recursos evaluativos. De cara a los propósitos de la reflexión pedagógica, ambos recursos contribuyen a construir la experiencia en el aula como una serie de problemáticas que son solucionadas por la docente en formación.

El análisis de los recursos discursivos desplegados en estos relatos se ejemplifica en los fragmentos presentados en la Figura 5. Tales fragmentos incluyen el comienzo de la clase narrada en el texto Septiembre y la primera actividad implementada por la futura docente. El análisis estructural de este ejemplo permite observar dos etapas: una Orientación inicial que introduce a los participantes de la narración y una Secuencia de Eventos que detalla las actividades realizadas por dichos participantes (Martin y Rose, 2008).

| <b>Etapas</b>               | <b>fases</b>             | <b>texto analizado</b>                                                                                                                                                                          | <b>entidad valorada</b>  | <b>ACTITUD</b>                                                              | <b>GRADACIÓN</b>                                        |
|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Orientación inicial</b>  | <i>contextualización</i> | La clase comienza aproximadamente a las 08:25, esto debido a que el profesor guía se encontraba dialogando con su curso acerca del <b>comportamiento</b> de los estudiantes con otros docentes. | los estudiantes          | <b>comportamiento</b> (-va) JUICIO: sanción social: integridad (evocada)    |                                                         |
|                             |                          | Al cesar esta conversación, el profesor supervisor ingresa con el profesor guía y la profesora practicante al aula del 5to B [...].                                                             |                          |                                                                             |                                                         |
| <b>Secuencia de eventos</b> | <i>evento</i>            | Aproximadamente a las 8:30, la profesora saluda al curso, recibiendo una respuesta <u>colectiva</u> por parte del grupo de estudiantes [...].                                                   | respuesta                |                                                                             | <u>colectiva</u><br>FUERZA: alta/ cuant.: entidad: vol. |
|                             | <i>evento</i>            | Habiendo terminado de dictar el objetivo, se inicia la clase.                                                                                                                                   |                          |                                                                             |                                                         |
|                             |                          | Se comienza por recordar conceptos y definiciones <b>fundamentales</b> para el trabajo de la clase, como lo son los elementos de los artículos informativos [...].                              | conceptos y definiciones | <b>fundamentales</b> (+va) APRECIACIÓN: valuación: significancia (inscrita) |                                                         |
|                             | <i>evento</i>            | Luego se les pregunta cuál es la estructura, apuntando a “cómo se divide el texto” o “sus partes”, obteniendo respuestas <b>acertadas</b> por parte de los estudiantes.                         | respuestas               | <b>acertadas</b> (+va) APRECIACIÓN: calidad: pertinencia (inscrita)         |                                                         |
|                             | <i>problema</i>          | (Hay una <u>leve confusión</u> con los elementos del artículo informativo,                                                                                                                      | <i>estudiantes</i>       | <b>confusión</b> (-va) JUICIO: estima social: capacidad (provocada)         | <u>leve</u><br>FUERZA: baja/ intens.                    |
|                             | <i>solución</i>          | pero entre compañeros se corrigen junto con la <b>retroalimentación</b> de la profesora).                                                                                                       | la profesora             | <b>retroalimentación</b> (+va) JUICIO: estima social: capacidad (provocada) |                                                         |

**Figura 5.** Recursos de ACTITUD y GRADACIÓN en el relato de la experiencia (Septiembre)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Tanto en esta figura como en las presentadas más adelante, se utilizan las siguientes marcas gráficas para identificar los segmentos del texto asociados a recursos de valoración: **negrita** = ‘actitud inscrita’; **negrita y cursiva** = ‘actitud evocada o provocada’; subrayado = ‘gradación’. Además, para favorecer la comprensión de los informes analizados, las Figuras 5 y 7 presentan segmentos continuos del informe Septiembre. La Figura 9, por su parte, presenta un ejemplo del texto Noviembre. Dado que en otras secciones se quiere ilustrar los recursos utilizados por la docente en formación, se presenta una selección de cláusulas que reflejan un mismo patrón. Para cada una, se identifica en la figura el informe de donde fue tomada.

El análisis de ACTITUD y GRADACIÓN presentado en la Figura 5 permite aproximarse a las principales dimensiones de la clase que son valoradas por la futura docente. Una de estas dimensiones incluye el conocimiento disciplinar y las respuestas de los estudiantes a la pregunta realizada. En ambos casos, la evaluación se presenta inscrita a través de una cualidad (“conceptos y definiciones **fundamentales...**” y “respuestas **acertadas**”). Considerando las regiones semánticas de ACTITUD, la evaluación de estos elementos puede asociarse a las categorías de ‘apreciación’. En efecto, mientras que el conocimiento disciplinar es apreciado en términos de ‘valuación: significancia’, la respuesta de los estudiantes es apreciada en función de su ‘calidad: pertinencia’ (Ngo y Unsworth, 2015).

El ejemplo presentado en la Figura 5 también ilustra la manera en que el relato de la clase incluye juicios sobre los participantes y su comportamiento. Un primer ejemplo de este tipo de evaluación se observa en la fase de contextualización, donde se hace referencia a una conversación sostenida por el profesor guía debido al “comportamiento de los estudiantes con otros profesores”. El análisis propuesto para este ejemplo considera que el término “comportamiento” evoca un juicio negativo hacia los estudiantes. En efecto, al tratarse de textos situados en un contexto educacional, a lo largo de los informes es posible identificar diferentes acciones de los estudiantes que reflejan una connotación evaluativa. Considerando la propuesta de Don (2016), la referencia al “comportamiento” de los estudiantes o la identificación de aquellos que “no trabajan”, “conversan con sus compañeros” o “no terminan la guía” (como se presenta en la Figura 6), recupera información cultural que *carga* el texto de manera valorativa. Se trata de significados ubicados en el extremo ‘menos directo / más implícito’ del *espectro de evocación* identificado más arriba en la Figura 2.

| doc.  | texto analizado                                                                                                                                                                                                                                                                                     | entidad val. | ACTITUD                                                                                  | GRADACIÓN                                                           |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Sept. | Dentro de este constante monitoreo se les llama la atención a <u>ciertos grupos de</u> estudiantes <i>que no trabajan o conversan con sus compañeros</i> , teniendo que separar a un grupo (ya que las mesas se ubican en conjuntos de 4) para evitar que sigan conversando sin avanzar en la guía. | estudiantes  | <i>no trabajan</i><br>(-va) JUICIO: estima social: normalidad (evocada)                  | <u>ciertos grupos</u><br>FUERZA: baja/<br>cuant.: cosa:<br>cantidad |
|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | estudiantes  | <i>conversan con sus compañeros</i><br>(-va) JUICIO: estima social: normalidad (evocada) |                                                                     |
| Oct.  | A esta hora aún hay <u>muchos</u> <i>que no terminan la guía</i> , ya sea porque se han detenido en las preguntas de inferir o porque se toman el tiempo de realizar el recorrido de forma gráfica en el mapa de su guía.                                                                           | estudiantes  | <i>no terminan la guía</i><br>(-va) JUICIO: estima social: capacidad (evocada)           | <u>muchos</u><br>FUERZA: alta/<br>cuant.: cosa:<br>cantidad         |

**Figura 6.** Recursos de ACTITUD y GRADACIÓN aplicados a los participantes de la situación en el relato de la experiencia.

Otro mecanismo discursivo a través del cual se evalúa a los participantes involucra la presentación de situaciones problemáticas seguidas de su solución. En efecto, las últimas dos fases del ejemplo presentado anteriormente en la Figura 5 se refieren a la “confusión” de los estudiantes frente a una actividad y a la manera en que la profesora aborda esta situación. Si bien dicha respuesta (“la *retroalimentación* de la profesora”) no implica en sí misma una expresión valorativa, es posible sostener que, al manifestarse a través de una construcción adversativa, provoca una interpretación actitudinal (Don, 2016). De esta forma, esta secuencia de acciones se asocia a las fases de *problema* y *solución* en la estructura del relato.

Esta manera de relatar la situación es utilizada por la futura docente de forma recurrente en los textos analizados. La Figura 7 presenta un fragmento particularmente significativo del texto Septiembre, donde ambas fases se manifiestan de manera sucesiva. En este ejemplo, se relata que los estudiantes leen un documento, olvidando realizar una parte de la actividad. Este problema lleva a una solución de la docente en práctica; sin embargo, luego se desencadenan otros problemas que también conducen a su intervención.

| Etapa                | fases    | texto analizado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | entidad val.                                                 | ACTITUD                                                                                           | GRADACIÓN                                                             |
|----------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Secuencia de eventos | problema | A los 12 minutos de iniciada la lectura, <u>la mayoría</u> inicia su guía, <b>olvidando</b> que deben enumerar e identificar la estructura del texto.                                                                                                                                                                            | estudiantes                                                  | <b>olvidando</b><br>(-va) JUICIO: estima<br>social: capacidad<br>(inscrita)                       | <u>la mayoría</u><br>FUERZA: alta/<br>cuant.: cosa:<br>cantidad       |
|                      | solución | Nuevamente, la profesora <b>hace el recordatorio</b> en voz alta y <u>para todos</u> ,                                                                                                                                                                                                                                           | la profesora                                                 | <b>hace el recordatorio</b><br>(+va) JUICIO: estima<br>social: capacidad<br>(provocada)           | <u>para todos</u><br>FUERZA: alta/<br>cuant.: proc.:<br>ext.: alcance |
|                      | problema | surgiendo <u>las primeras dudas</u> , ya que acostumbran a ver textos de tres partes, por lo que el texto al tener más de un párrafo de desarrollo (5), les resulta <b>extraño</b> señalar como parte del mismo y <u>muchas veces</u> ponen “Cierre” apuntando a que, por ser el tercer párrafo, ya ha terminado el texto. [sic] | estudiantes                                                  | <b>dudas</b><br>(-va) JUICIO: estima<br>social: capacidad<br>(provocada)                          | <u>las primeras</u><br>FOCO: bajo/<br>logro: compl.                   |
|                      |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | señalar [que el texto tiene más de un párrafo de desarrollo] | <b>extraño</b><br>(-va) AFECTO:<br>des/inclinación<br>(inscrita)<br>Sintiente: <i>estudiantes</i> |                                                                       |
|                      | solución | Debido a esto, la profesora <b>indica en la pizarra</b> la estructura del texto, señalando <u>explícitamente</u> qué datos encuentran en cada parte [...].                                                                                                                                                                       | la profesora                                                 | <b>indica en la pizarra</b><br>(+va) JUICIO: estima<br>social: capacidad<br>(provocada)           |                                                                       |
|                      |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | señalando                                                    |                                                                                                   | <u>explícitamente</u><br>FOCO: alto/<br>valor: autent.                |
|                      |          | Luego de esto hay <u>menos dudas</u> con respecto a este apartado de la guía,                                                                                                                                                                                                                                                    | estudiantes                                                  | <b>dudas</b><br>(+va) JUICIO: estima<br>social: capacidad<br>(provocada)                          | <u>menos</u><br>FUERZA: baja/<br>cuant.: cosa:<br>cantidad            |
|                      | problema | pero aún hay <u>algunos</u> estudiantes que <b>se les dificulta</b> ,                                                                                                                                                                                                                                                            | estudiantes                                                  | <b>se les dificulta</b><br>(-va) JUICIO: estima<br>social: capacidad<br>(inscrita)                | <u>algunos</u><br>FUERZA: baja/<br>cuant.: cosa:<br>cantidad          |
|                      | solución | los cuales son guiados <b>personalmente</b> por la profesora.                                                                                                                                                                                                                                                                    | la profesora                                                 | <b>personalmente</b><br>(+va) JUICIO: estima<br>social: capacidad<br>(provocada)                  |                                                                       |

**Figura 7.** Prosodia evaluativa en el relato de la experiencia (Septiembre).

El ejemplo presentado en la Figura 7 es significativo por la manera en que se despliegan los recursos de ACTITUD y GRADACIÓN. Por un lado, un recurso que se asocia

a una interpretación actitudinal es el término “dudas”. Si bien esta expresión puede referirse a una reacción afectiva (‘in/seguridad’) por parte de un ser consciente, en los ejemplos considerados apunta a una categoría diferente. En estos casos, la “duda” de los estudiantes se relaciona con el desconocimiento sobre cómo realizar la actividad de aprendizaje; por lo tanto, el uso de esta expresión implica un sentido más epistémico de la “duda” (*no entiendo algo*) y no se asocia exclusivamente a un valor emocional (*no estoy seguro de algo*). De esta forma, esta expresión puede interpretarse como juicio negativo hacia los estudiantes en términos de su ‘capacidad’. Esta interpretación se sustenta en la secuencia de problema-solución que se reitera en esta sección del informe. En efecto, la capacidad de los estudiantes se construye como una contraexpectativa a la solución de la profesora; por lo tanto, podría analizarse como un significado provocado (Don, 2016).

Por otro lado, en cuanto a los recursos de GRADACIÓN, se observa un juego en la manera en que se intensifican o atenúan otros significados a lo largo del fragmento. En el problema que inicia la secuencia, los estudiantes que “olvidan” seguir las instrucciones son “la mayoría”; en consecuencia, el “recordatorio” que hace la profesora es “para todos”. Al cerrar la secuencia, no obstante, las dudas de los estudiantes son “menos” y los estudiantes que presentan dificultades son solo “algunos”. Esta distribución de los significados a lo largo del fragmento permite observar que la futura docente pone en juego opciones para expresar fuerza en términos de ‘cuantificación’ como una manera de atenuar el impacto de los problemas y fortalecer sus soluciones.

Los recursos discursivos vistos hasta este punto permiten ilustrar la construcción de una interpretación personal de la experiencia a través de la evaluación de ciertos *objetos* o elementos materiales o simbólicos presentes en la situación (Chávez *et al.*, 2021; Chávez *et al.*, 2024). En este caso, una dimensión que considera la docente al momento de relatar la situación son los participantes y su comportamiento. Al desplegar de manera sistemática recursos que provocan significados de juicio hacia tales *objetos*, la docente en formación se posiciona como un agente capaz de solucionar los diferentes problemas que suceden durante una clase. De esta forma, el análisis propuesto para la Figura 7 reconoce que las soluciones de la futura docente provocan un juicio positivo sobre su ‘capacidad’. Este

juicio positivo se activa por la estructura misma del relato: la fase de solución sigue inmediatamente a la fase de problema. Esa relación lógica de contraste carga las acciones de la docente con un valor positivo (Don, 2016).

Una de las debilidades que se ha identificado en escritura de reflexiones durante la formación inicial docente es que este tipo de actividad frecuentemente se limita al relato descriptivo de una situación sin desarrollar una interpretación valorativa explícita (Lara Subiabre, 2019). Sin embargo, el análisis de los recursos evaluativos en los ejemplos analizados permite identificar que, al relatar la experiencia, se ponen en juego recursos que permiten construir un posicionamiento sobre el propio desempeño. Esto implica la valoración de ciertas dimensiones de la experiencia (Chávez *et al.*, 2021), lo que se puede capturar de manera sistemática al considerar los recursos discursivos que permiten asociar significados personales a la experiencia.

### 3.2. Recursos evaluativos en la justificación de decisiones pedagógicas

La segunda sección de los informes analizados se orienta a justificar las decisiones tomadas al momento de planificar e implementar la clase. Para alcanzar ese propósito, la futura docente organiza esta sección a través de una estructura genérica que puede asociarse a la *explicación* (Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2018). Esto se fundamenta en la recurrencia de relaciones causales entre las acciones relatadas en la primera parte de los informes y las razones que explican dichas acciones. En el plano semántico-discursivo, estas relaciones involucran el uso de recursos para valorar ciertos procesos en términos de su *necesidad*. Algunas instancias de los textos analizados donde este significado se manifiesta de manera reiterada se presentan en la Figura 8.

| doc.  | texto analizado                                                                                                                                                                                               | acciones val.                          | ACTITUD                                                                              | GRADACIÓN                                                        |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Sept. | [...] al ser una unidad práctica de escritura, <u>era necesario</u> reforzar contenidos vistos previamente, pero enfocándose en la función que cumple cada elemento del Artículo informativo y su estructura. | reforzar contenidos vistos previamente | <i>necesario</i><br>(+va) APRECIACIÓN:<br>valuación:<br>significancia<br>(provocada) | <u>necesario</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación:<br>proceso |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                       |                                                                                      |                                                                  |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Oct. | Para realizar esta clase, diseñar el material y darle una base al enfoque de la metodología <u>fue necesario</u> utilizar conocimientos relacionados con la semiótica, ya que el material correspondía a un mapa con imágenes y símbolos iconográficos [...]. | utilizar conocimientos relacionados con la semiótica                                                  | <u>necesario</u><br>(+va) APRECIACIÓN:<br>valuación:<br>significancia<br>(provocada) | <u>necesario</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación:<br>proceso |
| Oct. | Para desarrollar la guía <u>fue necesario</u> realizar una búsqueda de infografías que cumpliesen con características reconocibles de este tipo de texto [...].                                                                                               | realizar una búsqueda de infografías                                                                  | <u>necesario</u><br>(+va) APRECIACIÓN:<br>valuación:<br>significancia<br>(provocada) | <u>necesario</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación:<br>proceso |
| Nov. | Los aprendizajes de la carrera que tuve que aplicar en esta clase se relacionaron con el área de la gramática, pues <u>fue necesario</u> evaluar la efectividad de los enunciados utilizados para redactar la definición del texto instructivo [...].         | evaluar la efectividad de los enunciados utilizados para redactar la definición del texto instructivo | <u>necesario</u><br>(+va) APRECIACIÓN:<br>valuación:<br>significancia<br>(provocada) | <u>necesario</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación:<br>proceso |
| Nov. | Junto con eso, <u>fue necesario</u> indagar en el concepto general de un texto instructivo.                                                                                                                                                                   | indagar en el concepto general de un texto instructivo                                                | <u>necesario</u><br>(+va) APRECIACIÓN:<br>valuación:<br>significancia<br>(provocada) | <u>necesario</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación:<br>proceso |

**Figura 8.** Recursos de GRADACIÓN/ACTITUD provocada aplicados a la justificación de decisiones.

Desde un punto de vista gramatical, la evaluación de una acción como algo necesario u obligatorio se asocia a la expresión de modalidad deóntica. Desde el marco conceptual de la LSF, este tipo de modalidad se asocia a la *modulación*<sup>9</sup> de cursos de acción (Martin *et al.*, 2021). Así, lo que tradicionalmente se analiza en la gramática como ‘modalización deóntica’ puede explorarse en términos discursivos como un caso de intensificación de procesos o acciones dentro del subsistema FUERZA del sistema de GRADACIÓN (Hood, 2010). Específicamente, los recursos vistos en la Figura 8 se pueden asociar a ‘intensificación’ de las acciones descritas por la docente. Sin embargo, la

<sup>9</sup> En LSF, el término *modulación* se refiere a la manera en que se expresa obligación o inclinación en propuestas (cláusulas que se solicitan u ofrecen bienes o servicios). Contrasta con la *modalización*, que corresponde a la manera en que se expresa probabilidad en proposiciones (cláusulas que solicitan o entregan información).

manera en que se expresan estos significados en los ejemplos de los informes analizados también provoca una interpretación actitudinal.

La gradación de procesos en los ejemplos analizados se construye gramaticalmente a través de un Atributo (“[Proc:rel. fue] [Atributo *necesario*] [Portador [[utilizar...]] ]”). No obstante, la manera congruente de realizar la intensificación de procesos implica el uso de Adjuntos modales o grupos verbales complejos (Figura 10) (Martin *et al.*, 2023). Por lo tanto, la construcción “fue necesario + verbo” constituye una metáfora gramatical interpersonal (Oteíza, 2023; Taverniers, 2008), ya que realiza la modulación de un proceso mediante una estructura atributiva en lugar del adjunto o grupo verbal congruente. Esta realización metafórica actúa como una *señal local* (Don, 2016) que empuja una interpretación actitudinal (Hood, 2010). Las categorías de Ngo y Unsworth (2015) permiten precisar el valor actitudinal de este recurso como una manera de apreciar una acción profesional en términos de su ‘valuación: significancia’.

En efecto, los *objetos* de la situación (Chávez *et al.*, 2021) que son evaluados en la segunda sección del informe de reflexión (Análisis y relaciones entre teoría y práctica, en Tabla 1) corresponden a las acciones profesionales realizadas por la docente en práctica. Como se observa en la Figura 8, estas acciones incluyen tanto la implementación de la clase como su planificación. La evaluación de estas dimensiones del desempeño profesional en términos de su significancia permite que la docente en formación vuelva a posicionarse como un agente capaz. En este caso, esta evaluación positiva de ‘capacidad’ no se refiere solo a su desempeño al interior de la sala de clases, sino que también a su manejo de las actividades asociadas a la preparación de la enseñanza.

No obstante, una dimensión no observada en los informes corresponde a la perspectiva crítica de la futura docente en torno a sus conocimientos o a la situación educacional (Lara Subiabre, 2019). En ese sentido, no se evidencia un cambio de posicionamiento al construir una experiencia personal sobre las decisiones que consideró para planificar la clase (Chávez *et al.*, 2021; Chávez *et al.*, 2024). Más bien, se observa que

esta sección del informe le permite justificar sus acciones (Loughran, 2002) y confirmar un posicionamiento similar al que construyó en la primera sección del informe.

### 3.3. Recursos evaluativos en el establecimiento de cursos de acción futura

La sección final de los informes de reflexión corresponde a una conclusión donde la docente en formación califica cada clase y establece proyecciones sobre su desarrollo profesional. En términos de su estructura genérica, esta sección presenta características del género *argumentación* (Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2018). Esto se refleja en la presentación de un punto de vista y en la consideración de una o más razones para apoyarlo. Para ilustrar estas características, se presenta a continuación un fragmento del texto Noviembre. En dicho informe, la futura docente se refiere a una clase donde los estudiantes leyeron el microrrelato “Instrucciones para subir una escalera” de Julio Cortázar y elaboraron un texto similar para desplazarse por la sala.

| Etapa          | texto analizado                                                                                                                                                                                | entidad val.                                      | ACTITUD                                                                         | GRADACIÓN                                                |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <i>Tesis 1</i> | Si la nota máxima es un 7,0 considero que esta clase debería <sup>10</sup> tener un <b>6,8</b> ,                                                                                               | esta clase                                        | <b>6,8</b><br>(+va) APRECIACIÓN: calidad: maneabilidad (inscrita)               |                                                          |
| <i>Arg. 1</i>  | esto debido a que a medida que desarrollé la clase sentí <sup>11</sup> que habían momentos que podrían funcionar <i>mejor</i> aplicándolos de otra manera o incluyendo <u>más</u> información. | momentos                                          | <i>mejor</i><br>(-va) APRECIACIÓN: calidad: efectividad (provocada)             |                                                          |
|                |                                                                                                                                                                                                | información                                       |                                                                                 | <u>más</u><br>FUERZA: alta/<br>cuant.: cosa:<br>cantidad |
| <i>Tesis 2</i> | Destaco <b>positivamente</b> el desarrollo del concepto de “texto instructivo”.                                                                                                                | el desarrollo del concepto de “texto instructivo” | <b>positivamente</b><br>(+va) APRECIACIÓN: valoración: significancia (inscrita) |                                                          |

<sup>10</sup> Si bien no es una dimensión explorada en este trabajo, esta forma verbal construye opciones de COMPROMISO. En este caso, abre el discurso a la consideración de otros puntos de vista. A lo largo del ejemplo, se utiliza este recurso en diferentes instancias.

<sup>11</sup> En este ejemplo, la expresión “sentir” no se asocia a la expresión de emociones, sino que apunta a la presentación del punto de vista de la docente; por lo tanto, correspondería a un proceso mental: cognitivo (similar a “creo que”) y se asocia a significados de COMPROMISO.

|                |                                                                                                                                                                                                            |                                         |                                                                                                                        |                                                          |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Arg. 2</b>  | Creo que la definición fue <b>apropiada</b> para el nivel del curso y <b>cumplía</b> con exponer lo <b>más representativo</b> de este tipo de texto.                                                       | la definición                           | <b>apropiada</b><br>(+va) APRECIACIÓN: calidad: pertinencia (inscrita)                                                 |                                                          |
|                |                                                                                                                                                                                                            | la definición                           | <b>cumplía</b><br>(+va) APRECIACIÓN: calidad: pertinencia (inscrita)                                                   |                                                          |
|                |                                                                                                                                                                                                            | la definición                           | <b>representativo</b><br>(+va) APRECIACIÓN: calidad: pertinencia (inscrita)                                            | <u>más</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación: cualidad |
| <b>Tesis 3</b> | Junto con eso, el ejercicio de modelamiento fue <b>muy efectivo</b> y <b>entretenido</b> de realizar junto a los estudiantes,                                                                              | el ejercicio de modelamiento            | <b>representativo</b><br>(+va) APRECIACIÓN: calidad: efectividad (inscrita)                                            | <u>muy</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación: cualidad |
|                |                                                                                                                                                                                                            | el ejercicio de modelamiento            | <b>entretenido</b><br>(+va) AFECTO: in/satisfacción (inscrita).<br>Sintiente: <i>docente</i> junto con los estudiantes |                                                          |
| <b>Arg. 3</b>  | porque <i>permitió producir un texto a partir de la colaboración e interacción entre los estudiantes y la profesora.</i>                                                                                   | el ejercicio de modelamiento            | <b>permitió producir...</b><br>(+va) APRECIACIÓN: calidad: efectividad (evocada)                                       |                                                          |
| <b>Tesis 4</b> | Si pudiera cambiar algo, <i>cambiaría</i> el ejercicio de aplicación del cierre, buscando un objeto <b>concreto</b> ya sea de la sala de clases o un electrodoméstico <b>conocido</b> por los estudiantes, | el ejercicio de aplicación del cierre   | <b>cambiaría</b><br>(-va) APRECIACIÓN: calidad: efectividad (provocada)                                                |                                                          |
|                |                                                                                                                                                                                                            | un objeto                               | <b>concreto</b><br>(+va) APRECIACIÓN: valuación: mejora/daño (evocada)                                                 |                                                          |
|                |                                                                                                                                                                                                            | un electrodoméstico                     | <b>conocido</b><br>(+va) APRECIACIÓN: valuación: mejora/daño (evocada)                                                 |                                                          |
| <b>Arg. 4</b>  | esto para hacer el proceso de creación de instrucciones <b>más innovador</b> y <b>más amplio</b> que el de la escalera.                                                                                    | el proceso de creación de instrucciones | <b>innovador</b><br>(-va) APRECIACIÓN: valuación: significancia (provocada)                                            | <u>más</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación: cualidad |
|                |                                                                                                                                                                                                            |                                         | <b>amplio</b><br>(-va) APRECIACIÓN: impacto (provocada)                                                                | <u>más</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación: cualidad |
| <b>Tesis 5</b> | Y junto con ello, establecer una <b>delimitación</b> con el tipo de texto a realizar,                                                                                                                      | el tipo de texto a realizar             | <b>delimitación</b><br>(-va) APRECIACIÓN: composición: balance (provocada)                                             |                                                          |

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                   |                                                                                                |  |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Arg. 5</b> | pues muchos de ellos, si bien se sienten <b>cómodos</b> dibujando, <b>olvidaron</b> incluir una parte textual para reafirmar la <b>claridad</b> de su texto instructivo.<br><br>Delimitar <b>mejor</b> los criterios o realizar otro modelamiento habría permitido realizar <b>mejor</b> el cierre de clases. | <i>estudiantes</i>                | <b>cómodos</b><br>(+va) AFECTO:<br>in/satisfacción (inscrita)<br>Sintiente: <i>estudiantes</i> |  |
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>estudiantes</i>                | <b>olvidaron</b><br>(-va) JUICIO: estima social:<br>capacidad (inscrita)                       |  |
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | su texto instructivo              | <b>claridad</b><br>(+va) APRECIACIÓN:<br>composición: complejidad (inscrita)                   |  |
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | delimitar... los criterios        | <b>mejor</b><br>(+va) APRECIACIÓN: calidad:<br>efectividad (inscrita)                          |  |
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | realizar... el cierre de la clase | <b>mejor</b><br>(+va) APRECIACIÓN: calidad:<br>efectividad (inscrita)                          |  |

**Figura 9.** Recursos de ACTITUD y GRADACIÓN en la argumentación de la evaluación (Noviembre).

Como se observa en la Figura 9, la futura docente organiza las conclusiones y proyecciones de su informe a partir de cinco puntos de vista que funcionan como Tesis. Estos puntos de vista se asocian a la asignación de una calificación, la identificación de aspectos positivos de la clase y la determinación de aspectos a mejorar. En el análisis propuesto, la calificación que se asigna la docente en práctica es identificada como un recurso de apreciación positiva asociado a la ‘calidad: manejabilidad’. Esta categoría permite capturar que la docente valora la situación a partir de un estándar (“Si la nota máxima es un 7,0...” y que, dentro de dicho estándar, destaca la posibilidad de mejorar su desempeño profesional (Ngo y Unsworth, 2015). Precisamente, el argumento que considera para la calificación apunta a la opción de “realizar **mejor**” algunos momentos de la clase. Este recurso valorativo provoca una apreciación negativa de la situación, en contraste con las expectativas de la futura docente.

Las etapas relacionadas con los aspectos positivos y a mejorar de la clase se asocian respectivamente a dos momentos de dicha instancia: la exposición de conceptos y la actividad de cierre. Por un lado, la exposición de conceptos es apreciada de manera

positiva en función de su ‘calidad: pertinencia’ o de la ‘calidad: efectividad’ de las actividades y la reacción emocional positiva de la docente y los estudiantes (‘afecto: satisfacción’). Por otro lado, la actividad de cierre es percibida como un área sobre la que es posible realizar cambios.

La referencia general a estos cambios en la clase provoca una apreciación negativa relacionada con la ‘calidad: efectividad’ de la instancia. La interpretación de este significado implica un razonamiento similar al considerado antes para la manera en que se argumenta la calificación de la clase. Por otro lado, los recursos que favorecerían el cierre de la clase (“un objeto *concreto*” y “un electrodoméstico *conocido*”) evocan una apreciación positiva en términos de ‘valuación: mejora/daño’. La interpretación evocada de estas entidades se relaciona con el valor cultural de “lo concreto” y “lo conocido” en el contexto escolar (Don, 2016). En ese sentido, la referencia a estas características de los objetos le permite a la futura docente activar una interpretación sobre la potencial mejora que provocaría incluirlos en la situación descrita (Ngo y Unsworth, 2015).

Otro aspecto que, de acuerdo con el informe, favorecería la clase corresponde a la delimitación del tipo de texto que elaboraron los estudiantes. Esta valoración evoca una apreciación negativa hacia el texto que efectivamente se elaboró en la situación. El argumento considerado también apunta a las expectativas de la docente en práctica (“*más innovador* y *más amplio*”), por lo que también provoca una apreciación negativa de la clase.

Esta manera de construir la evaluación sobre la experiencia de enseñanza es usada de manera recurrente en los informes. Los ejemplos de la Figura 10 presentan algunas instancias donde la apreciación negativa se provoca mediante el uso del verbo *mejorar*. De manera simultánea, algunos de estos procesos son intensificados a través de una expresión deóntica. Como se comentó anteriormente, el sistema de VALORACIÓN permite analizar este tipo de recursos como instancias de GRADACIÓN en términos de ‘FUERZA: intensificación’. No obstante, a diferencia de los usos comentados en la sección anterior, estos significados se realizan de manera congruente en el grupo verbal (“debo...”, “he de...”) (Martin *et al.*, 2023).

| doc.  | texto analizado                                                                                                                                                             | entidad val.                                                                                                      | ACTITUD                                                                     | GRADACIÓN                                                    |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Sept. | Aun así <u>debo</u> <i>mejorar</i> el monitoreo durante las revisiones [...]                                                                                                | el monitoreo durante las revisiones                                                                               | <i>mejorar</i><br>(-va) APRECIACIÓN:<br>calidad: efectividad<br>(provocada) | <u>debo</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación:<br>proceso  |
| Sept. | <u>he de</u> <i>mejorar</i> mi postura y no perder la visión perimetral de la sala.                                                                                         | mi postura                                                                                                        | <i>mejorar</i><br>(-va) APRECIACIÓN:<br>calidad: efectividad<br>(provocada) | <u>he de</u><br>FUERZA: alta/<br>intensificación:<br>proceso |
| Oct.  | Si tuviera la oportunidad de rehacer esta clase <u>principalmente</u> <i>mejoraría</i> el momento de activación [...].                                                      | el momento de activación                                                                                          | <i>mejorar</i><br>(-va) APRECIACIÓN:<br>calidad: efectividad<br>(provocada) | <u>principalmente</u><br>FOCO: alta/<br>valor: especificidad |
| Oct.  | aún <u>queda</u> que <i>mejorar</i> y <i>pulir</i> el proceso en que se instruye a los estudiantes a poner en práctica las habilidades aprendidas durante las clases [...]. | el proceso en que se instruye a los estudiantes a poner en práctica las habilidades aprendidas durante las clases | <i>mejorar</i><br>(-va) APRECIACIÓN:<br>calidad: efectividad<br>(provocada) | <u>queda</u><br>FOCO: baja/<br>logro: completitud            |
|       |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                   | <i>pulir</i><br>(-va) APRECIACIÓN:<br>calidad: efectividad<br>(provocada)   |                                                              |

**Figura 10.** Recursos de actitud y gradación aplicados a la determinación de cursos de acción futura.

El análisis de la tercera sección de los informes permite observar que los significados valorativos tienden a asociarse a los momentos, actividades y recursos de la situación de enseñanza. Estas dimensiones corresponden a los *objetos* de la situación, es decir, elementos materiales o simbólicos a los que se atribuye un sentido (Chávez *et al.*, 2021). En este caso, las diferentes dimensiones que indica la docente son reconstruidas subjetivamente al identificar aspectos logrados y por mejorar. En efecto, respecto a este último aspecto, es relevante considerar la evaluación de los *objetos* a través de recursos que provocan una interpretación actitudinal (Don, 2016).

La valoración de ciertas dimensiones de la clase a través de significados negativos permite que la futura docente asuma un posicionamiento crítico sobre su desempeño. En ese sentido, esta sección del informe se orienta a declarar posibles modificaciones, lo que es consistente con las expectativas de las actividades de reflexión pedagógica a lo largo

del desarrollo profesional (Vanegas y Fuentealba, 2019). Al relevar ciertas dimensiones de la clase como áreas a mejorar, la docente da cuenta del aprendizaje que se deriva de la situación y que se reconstruye en esta *experiencia* discursiva (Chávez y Faure, 2024; Chávez *et al.*, 2021). Ese aprendizaje se asocia a la movilización o complejización de su posicionamiento a lo largo de los diferentes géneros que constituyen el informe de reflexión. En contraste con las secciones anteriores del informe que apuntaban a construir un posicionamiento de capacidad y luego confirmarlo, la tercera sección permite cuestionar este juicio hacia sí misma y ampliarlo. Esto se manifiesta en las dimensiones de la situación de enseñanza que deben ser modificadas ya que, a partir de la experiencia situada, se miran desde una perspectiva diferente.

#### 4. CONCLUSIONES

Este trabajo buscó abordar la reflexión pedagógica asumiendo una perspectiva lingüística. Para ello, se propuso como objetivo comprender la manera en que los recursos discursivos de carácter valorativo articulan la dimensión evaluativa de la reflexión pedagógica en informes escritos durante la práctica profesional. Dado que la movilización de dichos conocimientos y perspectivas se deriva de la atribución de significados valorativos a diferentes aspectos de la situación (Chávez y Faure, 2024; Chávez *et al.*, 2021), los informes de reflexión fueron analizados a partir de una perspectiva teórica que comprende el lenguaje como un sistema de recursos semióticos (Eggins, 2004; Halliday, 1978; Matthiessen y Teruya, 2023). En efecto, dentro del marco conceptual asociado a la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), el análisis consideró las categorías de ACTITUD y GRADACIÓN (Hood, 2010; Martin y White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2019). Tales categorías fueron complementadas con propuestas que apuntan a capturar la apreciación de desempeños profesionales (Ngo y Unsworth, 2015) y la expresión indirecta de significados valorativos (Don, 2016).

El análisis de recursos valorativos permitió observar que el informe de reflexión puede entenderse como una herramienta que permite a la futura docente asumir un punto

de vista subjetivo sobre la situación de enseñanza. En ese proceso, la evaluación de diferentes dimensiones de la clase permite que la docente construya un posicionamiento sobre sí misma. Considerando las categorías de VALORACIÓN, a lo largo del análisis se asoció ese posicionamiento a un juicio positivo sobre su ‘capacidad’. Así, la evaluación negativa a los estudiantes en la primera sección apunta a la capacidad profesional para resolver problemas dentro del aula; luego, la apreciación positiva de las decisiones tomadas se orienta a la capacidad profesional de planificar e implementar la clase; finalmente la apreciación negativa de la clase en la última sección permite cuestionar la capacidad profesional y expandirla a nuevas dimensiones del quehacer docente.

Una de las principales limitaciones del estudio corresponde al corpus limitado con el que se trabajó. Si bien una de las potencialidades de los informes utilizados es su carácter real y situado, los hallazgos son difícilmente generalizables a las diferentes actividades que se utilizan en el marco de la reflexión pedagógica. Por lo tanto, las conclusiones de este estudio se centran en establecer la conexión entre reflexión pedagógica y el potencial semiótico del lenguaje para expresar significados valorativos. Así, la apuesta de este trabajo es servir como un punto de entrada a la exploración del componente evaluativo de la reflexión pedagógica, considerando una perspectiva teórica sobre la organización del lenguaje.

Finalmente, si bien no fue un objetivo del estudio, los informes analizados evidencian algunas dificultades con el manejo de la escritura académica y el papel del conocimiento teórico en la reflexión que ya han sido documentados en la investigación sobre este tema (Concha *et al.*, 2013; Jarpa Azagra *et al.*, 2017; Lara Subiabre, 2019). En esa línea, tanto el marco conceptual como el análisis propuesto en este trabajo constituyen una potencial contribución al abordaje de la escritura reflexiva en la formación docente. La conexión que se propone entre reflexión, valoración y lenguaje puede orientar la identificación de los mecanismos discursivos relevantes para diferentes instancias de reflexión situada.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Chávez, J. y Faure, J. (2024). "The role of experiences in the origin and development of theoretical and practical knowledge during teacher training". *Professional Development in Education*, vol. 50, núm. 2, pp. 360-371.
- Chávez, J., Faure, J. y Barril, J. P. (2021). "The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences". *European Journal of Teacher Education*, vol. 46, núm. 2, pp. 256-273.
- Chávez, J., Faure, J., Barril, J. P. y Almuna, J. (2024). "Construction of professional identity in novel teachers. Learning experiences: help or hindrance?". *European Journal of Psychology of Education*, vol. 39, núm. 4, pp. 3825-3840.
- Chávez, J. E., Almuna, J. A., Méndez-Alarcón, C. M., Garrido, C. G. y Fauré, J. (2023). "Las Prácticas de Reflexión Guiadas en un Contexto de Formación Inicial Docente". *Perspectiva Educacional*, vol. 62, núm. 3, pp. 27-49.
- Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2013). "Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives". *Reflective Practice*, vol. 14, núm. 1, pp. 104-117.
- Concha, S., Hernández, C., del Río, F., Romo, F. y Andrade, L. (2013). "Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica". *Calidad en la educación*, núm. 38, pp. 81-113.
- CPEIP. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile.
- CPEIP. (2024). *Manual portafolio. 7° Básico a 4° Medio*. Ministerio de Educación de Chile.
- Dalsgaard, C. (2020). "Reflective Mediation: Toward a Sociocultural Conception of Situated Reflection". *Frontline Learning Research*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-15.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Don, A. (2016). "'It is hard to mesh all this': Invoking attitude, persona and argument organization". *Functional Linguistics*, vol. 3, <https://doi.org/10.1186/s40554-016-0033-1>
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. Bloomsbury.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. University Park Press.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin UP.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillan.
- Jarpa Azagra, M. y Becerra Rojas, N. (2019). "Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía". *Logos (La Serena)*, vol. 29, núm. 2, pp. 364-381.
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V. y Collao Donoso, D. (2017). "Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 43, núm. 2, pp. 163-178.
- Jarpa Azagra, M. (2019). "Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 85-101.
- Lara Subiabre, B. (2019). "Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas". *Perspectiva Educacional*, vol. 58, núm. 1, pp. 4-25.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago de México.
- Loughran, J. J. (2002). "Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching". *Journal of Teacher Education*, vol. 53, núm. 1, pp. 33-43.
- Macken-Horarik, M. y Isaac, A. (2014). "Appraising Appraisal". *Evaluation in context*, editado por G. Thompson y L. A. Juez. John Benjamins, pp. 67-92.
- Martin, J. (2004). "Prosodic 'structure': grammar for negotiation". *Ilha do Desterro*, vol. 46, pp. 41-82.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. John Benjamins.
- Martin, J. R. (2016). "One of three traditions: genre, functional linguistics and the 'Sydney School'". *Genre studies around the globe: beyond the three traditions. Inkshed publications*, editado por N. Artemeva y A. Freedman. Trafford, pp. 31-77.

- Martin, J. R., Quiroz, B. y Figueredo, G. (2021). "Introduction: Theory and Description in Interpersonal Grammar across Languages". *Interpersonal Grammar: Systemic Functional Linguistic Theory and Description*, editado por J. R. Martin, B. Quiroz, y G. Figueredo. Cambridge UP, pp. 1-33.
- Martin, J. R., Quiroz, B. y Wang, P. (2023). *Systemic Functional Grammar: A Text-Based Description of English, Spanish and Chinese*. Cambridge UP.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation*. Palgrave Macmillan UK.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2002). "Combining clauses into clause complexes: A multifaceted view". *Complex Sentences in Grammar and Discourse*, editado por J. L. Bybee y M. Noonan. John Benjamins, pp. 235-319.
- Matthiessen, C. M. I. M. y Teruya, K. (2023). *Systemic Functional Linguistics: A Complete Guide*. Routledge.
- Ngo, T. y Unsworth, L. (2015). "Reworking the appraisal framework in ESL research: refining attitude resources". *Functional Linguistics*, vol. 2, núm. 1, <https://doi.org/10.1186/s40554-015-0013-x>.
- Oteiza, T. (2023). "Graduating points of view in Spanish written language: The role of modality". *Language, Context and Text. The Social Semiotics Forum*, vol. 5, núm. 1, pp. 161-192.
- Oteiza, T. y Pinuer, C. (2019). "El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso". *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 29, núm. 2, pp. 207-229.
- Quiroz, B. (2016). "Convenciones de notación sistémica". *Onomázein Revista de lingüística, filología y traducción*, núm. 33, pp. 412-426.
- Rodgers, C. (2002). "Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking". *Teachers College Record*, vol. 104, núm. 4, pp. 842-866.
- Rosa, A. y Valsiner, J. (2018). *An epistemological coda: Sociocultural psychology among the sciences*. Cambridge UP.

- Rose, D. y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- Ryan, M. (2011). "Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective". *Teaching in Higher Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 99-111.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Taverniers, M. (2008). "Interpersonal grammatical metaphor as double scoping and double grounding". *WORD*, vol. 59, núm. 1-2, pp. 83-109.
- Vanegas, C. M. y Fuentealba, A. R. (2019). *Reflexión Docente: Perspectivas Teóricas, Críticas y Modelos para el Desarrollo Profesional de Profesores*. Appris.
- Vygotsky, L. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zappavigna, M. y Martin, J. R. (2018). *Discourse and Diversionary Justice*. Springer.