

El discurso evaluativo de formadores de profesores
de educación física en presentaciones de pregrado
*The evaluative discourse of physical education teacher trainers
in undergraduate presentations*
DOI: 10.61820/s.2683-3301.v7n13.193

Eva Margarita Godínez López
Escuela Normal Oficial de Irapuato, México
emgodinezl@enoi.edu.mx

Original recibido: 30/04/2025
Dictamen enviado: 20/06/2025
Aceptado: 18/10/2025

Resumen

En este artículo se analiza el discurso evaluativo escrito de formadores de profesores de educación física durante presentaciones de avances de titulación, con el propósito de identificar objetos de evaluación, orientaciones valorativas, actos de posicionamiento y patrones léxico-gramaticales. El estudio adopta un enfoque cualitativo *corpus-driven*, que aplica herramientas de lingüística de corpus y categorías del análisis del discurso, especialmente la teoría de la valoración de la LSF (Martin y White, 2005) y el *stance triangle* de DuBois (2007). El análisis de 68 comentarios escritos revela cuatro actos de posicionamiento predominantes (*aprobar, desaprobar, recomendar, conceder*), así como estructuras lingüísticas que modulan o atenúan el juicio, en particular las construcciones concesivas con función argumentativa. Se concluye que el discurso evaluativo opera como una forma institucionalizada de regulación pedagógica, en un marco jerárquico que combina funciones instruccionales y sancionadoras. Estos hallazgos contribuyen a la comprensión crítica de las prácticas evaluativas en la formación inicial de profesores.

Palabras clave: análisis del discurso, discurso evaluativo, formación de profesores, posicionamiento, presentaciones de pregrado, teoría de la valoración

Abstract

This paper analyzes the written evaluative discourse of teacher trainers of physical education teachers during degree progress presentations, aiming to identify their evaluation objects, evaluative orientations, acts of stance, and lexical-grammatical patterns. The study adopts a qualitative corpus-driven approach, employing corpus linguistics tools and categories from discourse analysis, particularly the appraisal theory

of SFL (Martin y White, 2005) and DuBois' stance triangle (2007). The analysis of 68 written comments reveals four predominant stances acts –approving, disapproving, recommending, and conceding– as well as linguistic structures that modulate or attenuate judgment, notably concessive constructions with argumentative function. The findings suggest that evaluative discourse functions as an institutionalized form of pedagogical regulation within a hierarchical framework that combines instructional and sanctioning roles. The study contributes to a critical understanding of evaluative practices in initial teacher education.

Keywords: *Appraisal Theory, discourse analysis, evaluative discourse, teacher education, stance, undergraduate presentations*

Introducción

La evaluación es una de las categorías centrales en el discurso; se materializa en patrones textuales y en lenguaje evaluativo (Bolívar, 2024); expresa valores, juicios, sentimientos, opiniones de los participantes en los eventos de habla y manifiesta la posición particular que cada uno tiene respecto a los objetos evaluados (Thompson y Hunston, 2000). Como interacción, puede observarse como una relación triangular de posicionamientos (DuBois, 2007) en la que los hablantes se alinean o desalinean, negociando significados.

En el campo de la enseñanza, la evaluación es un componente esencial en los procesos educativos, no solo por su función certificadora, sino también por su carácter formativo y su capacidad de regular el aprendizaje (Londoño, 2008). Su realización permite observar los modos en que los profesores hacen uso del lenguaje para posicionarse frente al desempeño de los estudiantes, expresar juicios y construir vínculos a través de un tipo particular de discurso pedagógico (Leal, 2009), al que se ha llamado discurso evaluativo (Londoño, 2008). Se asume que este tipo de discurso, por lo general asimétrico, refleja tanto la autoridad epistémica del profesorado como su intención de orientar el desarrollo de los educandos, en el sentido de que a través de él se construyen significados interpersonales (Martin y White, 2005), se defienden o rechazan valores institucionales (Bolívar, 2024) e, idealmente, se promueve el cambio social (Fontaines-Ruiz y Martín-Fiorino, 2023).

En el contexto de la formación de educadores físicos en México, los estudiantes normalistas presentan avances de titulación ante un jurado conformado por profesores que emiten una valoración escrita, además de usar una escala cuantitativa. Estos comentarios escritos constituyen actos de evaluación que pueden analizarse como eventos discursivos inscritos en una práctica institucionalizada (Pedraza, 2015; Ruiz *et al.*, 2017). Comprender las estrategias lingüísticas y pragmáticas

con que los profesores construyen estos juicios permite no solo visibilizar formas de interacción jerárquica, sino también pondría en valor las prácticas de retroalimentación en el ámbito académico (Cardozo *et al.*, 2022).

Este artículo tiene como propósito explorar los recursos léxico-gramaticales utilizados por docentes al evaluar presentaciones de titulación de los estudiantes de último año de la carrera de educación física, así como identificar y describir los actos de posicionamiento que configuran ese acto pedagógico. Para ello, se analiza un corpus de comentarios escritos mediante herramientas de lingüística de corpus y categorías del análisis del discurso, desde un enfoque funcional y sociolingüístico basado en la teoría de la valoración (Martin y White, 2005).

Las evaluaciones tienen como contexto un evento académico que se realiza en dos ocasiones en una escuela normal formadora de docentes de educación física: al cierre del séptimo semestre y a mediados del octavo, semanas antes del examen recepcional. En él participan tres profesores (el director del trabajo de titulación y dos sinodales), quienes han leído previamente el documento de avance del estudiante y cuentan con un instrumento para evaluar la presentación oral. Aunque el evento es abierto a la comunidad y pueden asistir otros alumnos y profesores, este público no interactúa ni con el estudiante presentador ni con el sínodo, por lo que la interacción es estudiante-sínodo-estudiante.

El corpus se constituye por los comentarios escritos de 17 docentes durante las presentaciones de octavo semestre de 34 estudiantes de la licenciatura en Educación Física, consignados en un espacio de respuesta abierta en una escala valorativa administrada en línea. El instrumento consta de ocho categorías de evaluación, entre las cuales se considera el dominio del tema, la claridad en la exposición, el autodomínio, la dicción, el empleo de recursos visuales, entre otros aspectos. En el presente trabajo se consideraron dos: “Comunica un mensaje coherente, conectado, fluido y con progresión lógica” y “Usa lenguaje académico y léxico disciplinar adecuados al tema y a la situación comunicativa”.

Antecedentes de investigación

Investigaciones en torno a la evaluación en el discurso pedagógico han puesto la mirada en los actos del habla, en aspectos procedimentales, de orden regulatorio, de orden técnico y prácticas ligadas al poder, entre otros, cuyos mecanismos operan desde la subjetividad y la institucionalidad. Enseguida se presentan algunos de estos trabajos, en orden cronológico.

Un estudio de De la Cruz *et al.* (2000), enfocado en la dimensión pragmática del discurso en clase y centrado en el análisis de las concepciones de los profe-

sores de nivel superior en distintas áreas del conocimiento disciplinar, mostró un uso frecuente de actos de habla –o macro actos– en los docentes, operando principalmente la exposición oral, uso de recursos didácticos para la exposición, indagación y aclaración; estos actos están dirigidos principalmente hacia el conocimiento de tipo conceptual, fáctico y procedimental. Señalan los autores que durante las sesiones áulicas el profesor indaga y, a partir de lo que dice el alumno, aclara, argumenta y sugiere. La retroalimentación, en esta dinámica, se manifiesta en la reformulación y en el ofrecimiento de sugerencias a partir de los aportes de los alumnos.

Por su parte, Londoño (2008) estudió evaluaciones orales y escritas de los docentes de lengua castellana desde una perspectiva discursiva, social y crítica, enfocada hacia la manera en la que el discurso se emplea como vehículo ideológico del poder, la dominación y el control. Se encontró un discurso orientado a los aspectos formales, temporales y opiniones, sin evaluar contenidos conceptuales y procedimentales.

Valbuena y Valbuena (2013) analizan, desde un estudio de caso cualitativo en aulas de lengua materna, cómo las consignas y prácticas evaluativas instauradas por los docentes tienden a privilegiar el control del cumplimiento de tareas por encima del desarrollo de habilidades comunicativas. A partir de los principios de clasificación y enmarcación propuestos por Bernstein (1985a), las autoras observan que las consignas promueven actividades mecánicas, centradas en la repetición y no en la construcción significativa del conocimiento. Asimismo, identifican que las prácticas evaluativas más comunes –como sellos, revisados y calificaciones numéricas– no favorecen procesos de retroalimentación formativa ni de metacognición, lo que impide que los estudiantes comprendan sus desempeños ni cómo mejorarlos. Concluyen que el discurso regulativo subordina al instruccional, consolidando una evaluación centrada en la obediencia y la productividad más que en la transformación cognitiva o el empoderamiento del sujeto aprendiz.

Pedraza (2015) analiza el discurso pedagógico de docentes en colegios privado-católicos colombianos, a partir de las representaciones construidas por estudiantes de noveno, décimo y oncenso grado quienes narran sus experiencias escolares. Desde un enfoque cualitativo y con base en entrevistas semiestructuradas, se identifican dos tipos de discurso pedagógico: uno en el que lo confesional permea lo académico y otro en el que ambos dominios se mantienen diferenciados. El análisis se apoya en teorías semióticas y discursivas (Bernstein, 1985b; Fontanille, 2004; Foucault, 2002;) para interpretar el discurso como dispositivo de poder,

reproducción simbólica y control institucional. Los resultados muestran que el discurso regulativo –de orientación ética y religiosa– tiende a dominar el discurso instruccional en algunos contextos, afectando la posibilidad de una formación crítica. En contraste, en otros casos se evidencia una separación que permite al estudiante distinguir y reflexionar entre lo académico y lo confesional. El estudio concluye que el discurso pedagógico reproduce diferentes formas de conciencia en función del equilibrio o subordinación entre ambos discursos.

Chaverra (2017) realiza un análisis cualitativo del discurso evaluativo de seis docentes de educación física en Medellín, Colombia, durante la fase interactiva de la enseñanza. Mediante un estudio de caso múltiple, se recopilieron y transcribieron 51 sesiones de clase y se analizaron con ayuda del software NVivo. El análisis permitió identificar nueve categorías evaluativas, entre las cuales destacan la motivación-felicitación y la censura-llamado de atención como las más frecuentes. En contraste, categorías como la argumentativa, la indicación de errores y la interrogativa aparecen con muy baja frecuencia. La evaluación se centra en aspectos actitudinales del estudiantado, relegando la reflexión sobre el aprendizaje de las tareas motrices. La autora concluye que esta tendencia podría deberse a la falta de conciencia del profesorado sobre el impacto de sus expresiones orales como forma de evaluación, lo que limita su función formativa y el desarrollo de la autonomía estudiantil.

Ruiz *et al.* (2017), en un trabajo crítico sobre la pedagogía como discurso de poder en el contexto escolar, subrayan y alertan, desde la sociología y la psicología, por ejemplo, sobre prácticas pedagógicas en el aula como dispositivos para la jerarquización, la exclusión y la estandarización del estudiantado, reproduciendo prácticas de poder provenientes del contexto social y alejándose de los fines formativos y liberadores que encabezó el programa de la modernidad en varios ámbitos, entre ellos el de la educación.

En el campo de la educación física (EF), Hincapié (2019) realizó un estudio cualitativo centrado en el profesorado en formación, con el objetivo de explorar los sentidos formativos de la EF a partir de los discursos implícitos en las prácticas de saber pedagógico. Sus hallazgos reconocen un conjunto de sentidos formativos que emergen del saber pedagógico del docente en formación. Estos sentidos se manifiestan en tres momentos clave: 1) en la planeación previa a las prácticas, 2) en la construcción de referentes teóricos, epistémicos o experienciales, y 3) en la práctica pedagógica misma, entendida como un espacio de cristalización del saber pedagógico. A través de estos procesos se evidencia, o no, la apropiación del saber por parte del profesorado en formación. Además, se observa una alta valora-

ción del saber disciplinar, principalmente vinculado a intereses de carácter técnico, lo cual se refleja en las matrices de saber que estructuran la formación docente.

El artículo de Molina-Natera (2019) tiene como objetivo caracterizar el discurso pedagógico presente en las tutorías de escritura entre pares en centros de escritura universitarios. Desde una perspectiva centrada en el análisis de la interacción tutorial, se reconocen tres categorías discursivas recurrentes: instrucción, andamiaje cognitivo y andamiaje motivacional. Los resultados muestran que dichas tutorías no solo funcionan como espacios de enseñanza, sino también como escenarios para la construcción de identidad, autoridad e institucionalidad. La autora concluye que el análisis del discurso es fundamental para la formación crítica de los tutores y para el fortalecimiento de los centros de escritura en América Latina.

Por otro lado, Natale (2020) hizo un análisis cualitativo de estrategias discursivas empleadas por docentes universitarios en comentarios escritos que expresan evaluaciones negativas sobre las producciones de sus estudiantes. Las estrategias responden a las escalas de lo correcto/incorrecto, preciso/impreciso e incuestionable/cuestionable, y se refieren a los contenidos conceptuales y a la construcción de saberes por parte de los estudiantes. Los resultados encontrados muestran que las evaluaciones negativas ofrecen mayor o menor margen a la negociación, de acuerdo con el tipo de conocimiento evaluado.

La tesis de Valerdi (2020a) tiene como objetivo analizar el funcionamiento argumentativo de los recursos lingüísticos de ACTITUD y COMPROMISO en introducciones y conclusiones de tesis de maestría y artículos académicos del campo de la lingüística aplicada, mediante un cruce metodológico entre la teoría de la valoración (Martin y White, 2005) y el modelo argumentativo de Toulmin (2019). La investigación adopta un enfoque mixto, con análisis cualitativo de las estructuras discursivas y cuantificación de los recursos evaluativos. Los resultados muestran una homogeneidad valorativa general entre subgéneros y subcorpus, así como diferencias significativas en la distribución estratégica de los recursos evaluativos según las fases textuales (introducción vs. conclusión) y los componentes del esquema argumentativo. Valerdi (2020a) evidenció patrones discursivos diferenciados en cuanto a la expresividad valorativa, especialmente en componentes como respaldos, reservas y calificadores modales. Concluye que el análisis cruzado de los modelos permite una descripción más contextualizada del lenguaje valorativo, útil para la alfabetización académica y el análisis crítico del discurso institucionalizado.

El mismo año, Valerdi (2020b) presentó el estudio “La expresión lingüística de la ACTITUD en la estructura argumentativa del discurso académico”. A partir de un análisis valorativo-argumentativo de trabajos de titulación de posgrado —con

base en el sistema de valoración y Toulmin (2019)—, encontró que en la estructura global del texto se identifican una serie de movidas retóricas establecidas entre las *realizaciones de ACTITUD* y *patrones argumentativos* que contribuyen a la comprensión del influjo de la retórica del lenguaje valorativo en la producción del discurso académico. Se subraya que las inclinaciones realizativas de ACTITUD en el corpus se enfocan en las selecciones de APRECIACIÓN y colocan el AFECTO entre las valoraciones menos codificadas en los textos.

Cardozo-Gaibisso *et al.* (2022) analizaron el discurso de tres docentes de ciencias y ESL tras participar en un proyecto de desarrollo profesional en contextos bilingües del sureste de EE. UU. Mediante entrevistas semiestructuradas y análisis desde la lingüística sistémico funcional, identificaron posturas diversas sobre la investigación científica, el lenguaje disciplinar y los estudiantes bilingües emergentes. Los hallazgos evidencian un desplazamiento desde enfoques centrados en el vocabulario hacia una alfabetización científica orientada a la indagación, así como una valoración positiva de los repertorios lingüísticos estudiantiles. El estudio destaca la importancia del aprendizaje docente situado para fortalecer la agencia y la inclusión. Se concluye que los docentes reelaboran activamente sus prácticas al integrar perspectivas socioculturales. Esta transformación favorece ambientes de aprendizaje más equitativos y significativos para estudiantes cultural y lingüísticamente diversos.

Finalmente, en su trabajo sobre producción y análisis del discurso pedagógico, Maldonado-Díaz (2022) parte del enfoque teórico de Bernstein, centrado en los procesos de transmisión cultural y en la función que posee en ellos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción, como pautas regulatorias para la producción, distribución y cambio del conocimiento transmitido en la escuela. En su artículo enfatiza que el discurso pedagógico se relaciona con el contexto de clase social en el cual se reproduce y, de igual modo, se articula desde dos modelos —considerando su objeto, conceptos y teorías—: instruccional (transmisión y adquisición de competencias) y regulatorio (orden, relación e identidad dominantes). Entre las conclusiones, destaca que el sistema escolar, la escolarización y la docencia configuran formas de estratificación social y las diferencias de clases sociales en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Planteamiento de este trabajo

En México, la formación de docentes para la educación básica se realiza en las escuelas normales, instituciones que siguen planes de estudio definidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018, 2022). Entre los programas que se im-

parten se encuentra la licenciatura en Educación Física, la cual contempla como parte de su proceso de titulación la realización de al menos dos presentaciones de avances (en séptimo y octavo semestres), en las que el estudiantado expone sus proyectos ante un jurado conformado por tres docentes. Estos profesores emiten juicios tanto mediante una escala valorativa como a través de comentarios escritos que forman parte de un formato estandarizado.

Tales comentarios constituyen actos de evaluación que trascienden lo puramente académico: son formas de interacción verbal mediante las cuales el docente se posiciona ante el desempeño del estudiante, en medio de una situación dialógica y jerárquica, compartida con otros sinodales y presenciada por la comunidad escolar. Desde esta perspectiva, el discurso evaluativo se configura como una práctica discursiva institucionalizada que contribuye a modelar las relaciones pedagógicas, los criterios de desempeño y las trayectorias de formación docente.

Este trabajo retoma la propuesta de Natale (2020), quien identifica en el discurso evaluativo estrategias discursivas que cumplen diferentes propósitos pragmáticos: la identificación del objeto evaluado, el tipo de juicio emitido (positivo o negativo), las relaciones intersubjetivas que se construyen entre docente y estudiante (experto-novato), y los recursos léxico-gramaticales que intervienen en su construcción. A partir de este enfoque, se pretende develar los mecanismos discursivos mediante los cuales se lleva a cabo la evaluación escrita en un contexto de formación inicial de docentes de educación física.

El objetivo de este trabajo es explorar los recursos léxico-gramaticales utilizados por los formadores de docentes al evaluar presentaciones de titulación de los estudiantes de último año de la carrera de educación física, así como identificar y describir los actos de posicionamiento que configuran ese acto pedagógico. Se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es el discurso evaluativo de los formadores de docentes? ¿Qué actos de posicionamiento se configuran en su discurso?

Marco teórico

El discurso evaluativo y su estudio

El discurso evaluativo ha sido estudiado desde diversas perspectivas que lo reconocen como una práctica cargada de intencionalidad, ideología y poder. Pascual (2011) lo define como “la expresión de actitudes, juicios, posicionamientos o sentimientos de los escritores o hablantes hacia las entidades o proposiciones a las que hacen referencia y hacia sus interlocutores” (p. 1). Esta concepción reconoce

que evaluar no es una acción neutra, sino una forma de intervención discursiva que construye relaciones sociales y posicionamientos intersubjetivos.

Desde los estudios del discurso, tres grandes tradiciones teóricas han abordado la evaluación: la escuela americana del posicionamiento *stance* (Biber y Finegan, 1988; DuBois, 2007), la corriente inglesa de estudios de la evaluación *evaluation* (Hunston, 2000; Thompson y Hunston, 2000) y la escuela australiana de la teoría de la valoración *appraisal* (Martin y White, 2005). Estas corrientes coinciden en estudiar la carga afectiva, epistémica e interaccional del lenguaje evaluativo, pero se diferencian en sus enfoques metodológicos, sus nociones de contexto y la manera en que conceptualizan la función del lenguaje (Tabla 1).

CUADRO 1. COMPARACIÓN ENTRE LAS TRES CORRIENTES TEÓRICAS DEL ESTUDIO DEL DISCURSO EVALUATIVO. ADAPTADO DE PASCUAL (2011).

ESCUELA AMERICANA	CORRIENTE INGLESA	ESCUELA DE SIDNEY
Estudios de posicionamiento (<i>stance</i>). Biber y Finnegan (1988, 1989), Biber <i>et al.</i> (1999), Conrad y Biber (2000) y DuBois (2007)	Estudios de la evaluación (<i>evaluation</i>). Hunston (2000), Hunston y Sinclair (2000) y Thompson y Hunston (2000)	Teoría de la valoración (<i>appraisal</i>). Martin (2000), Martin y Rose (2003, 2008), Martin y White (2005) y White (2002)
COMPARTEN		
Carácter funcional, sociolingüístico		
Dependencia texto/contexto		
Interés en la variación lingüística entre registros y géneros		
Uso de herramientas de lingüística de corpus		
DIFIEREN EN		
Planos del discurso analizados		
Enfoques empleados (AD/ACD/AID)		
Géneros analizados (académico, multimedial, científico, profesional, político, etc.)		
Gramática (escuela de Sidney: lingüística sistémico funcional)		
Extensión de los corpus		
Análisis de marcas inscritas y/o evocadas, etc.		

La teoría de la valoración como herramienta metodológica

En esta investigación se adopta la teoría de la valoración (Martin y White, 2005), por su potencial para describir cómo los hablantes o escritores posicionan a los sujetos, los contenidos y a sí mismos en relación con los demás. Esta teoría se articula dentro de la lingüística sistémico-funcional (LSF) y propone tres subsistemas interrelacionados: ACTITUD (AFECTO, JUICIO, APRECIACIÓN), GRADACIÓN (intensificación o atenuación) y COMPROMISO (afiliación y distanciamiento frente a una voz o contenido).

Esta herramienta metodológica permite, en el análisis del discurso evaluativo docente, identificar qué se evalúa y cómo se evalúa, con qué intensidad, desde qué

perspectiva y con qué intención relacional. La posibilidad de mapear las formas de juicio que configuran el vínculo evaluador-evaluado es clave para comprender el efecto pedagógico de la evaluación escrita (Figura 1).

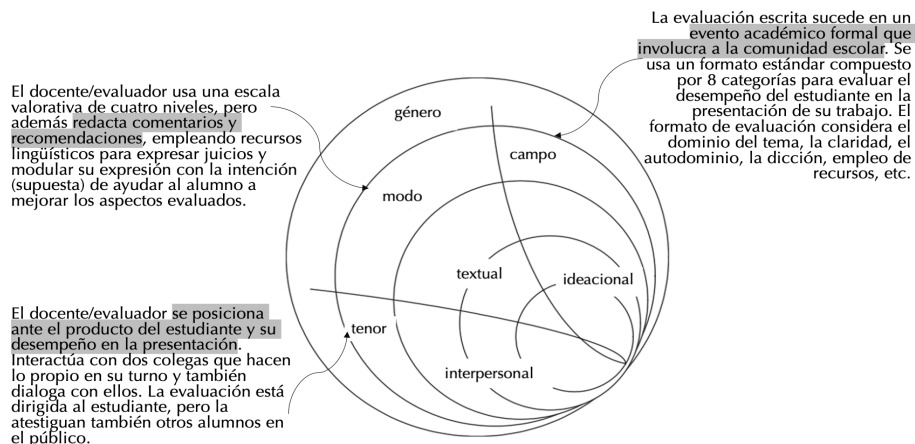


Figura 1. La evaluación escrita de avances de titulación en el contexto de la teoría de la valoración. Adaptado de Martin y White (2005, p. 32).

La evaluación como interacción en el campo educativo

La evaluación no es una acción aislada, sino un acto de habla inscrito en una interacción pedagógica. En el caso de las presentaciones de titulación, esta interacción está mediada por un formato estandarizado y por la presencia de sinodales que deliberan de forma oral y escrita. La relación entre quien evalúa y quien es evaluado se enmarca en una dinámica jerárquica, en la que el primero actúa desde una posición de autoridad, generalmente sin contrapartida dialógica del estudiante.

DuBois (2007) propone *the stance triangle* 'triángulo del posicionamiento', modelo que analiza cómo se produce la evaluación como práctica interaccional. Según este modelo, cada acto evaluativo implica 1) una valoración de un objeto, 2) una posición del hablante respecto a ese objeto, y 3) una alineación o desalineación con otros participantes (Figura 2). En contextos de evaluación académica, estos tres elementos son claves para interpretar el tipo de interacción que se configura.

En el ámbito educativo, esta concepción ha sido retomada por autores como Londoño (2008), Maldonado-Díaz (2022) y Valbuena y Valbuena (2013), quienes coinciden en que los juicios emitidos por los docentes no solo comunican valoraciones, sino que también reproducen estructuras de poder, jerarquización y legitimación de saberes. En este sentido, el análisis del discurso evaluativo permite visibilizar el carácter socialmente situado de la evaluación como práctica institucional.

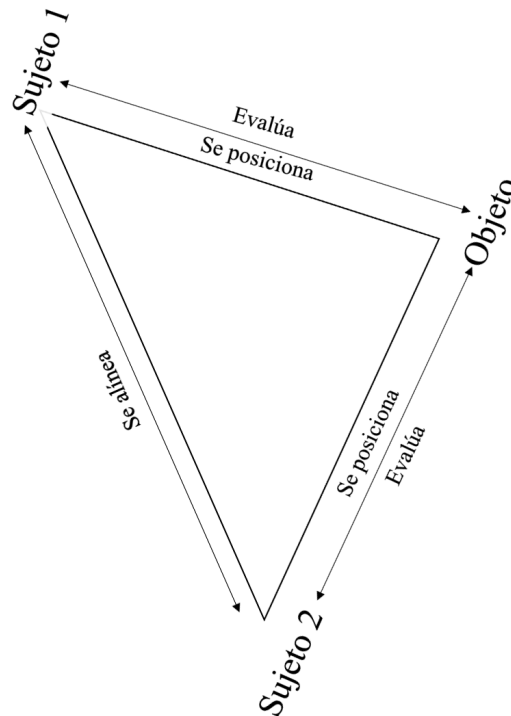


Figura 2. El triángulo del posicionamiento. Adaptado de DuBois (2007, p. 163).

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño exploratorio y descriptivo de tipo *corpus-driven*. El objeto de estudio lo constituyen los comentarios escritos emitidos por profesores evaluadores durante las presentaciones de avances de titulación de estudiantes de la licenciatura en Educación Física en una escuela normal pública de México. El propósito fue interpretar estos comentarios como manifestaciones de un discurso evaluativo institucionalizado, en el que se expresan valoraciones, posicionamientos y formas de regulación pedagógica.

Corpus

El corpus estuvo compuesto por 68 comentarios escritos registrados por 17 docentes durante la evaluación de las presentaciones de titulación de 34 estudiantes normalistas, en el séptimo y octavo semestre de la licenciatura. Estos comentarios fueron consignados en instrumentos de evaluación en línea en la forma de una escala valorativa de ocho dimensiones, con un espacio abierto para observaciones en formato libre. Para este estudio se consideraron dos de esas dimensiones: “1. Comunicación: Comunica un mensaje coherente, conectado, fluido y con progresión

lógica”, y “3. Precisión y adecuación: Usa lenguaje académico y léxico disciplinar adecuados al tema y a la situación comunicativa”. Cada comentario escrito corresponde a una intervención individual por parte de un evaluador durante la presentación pública. Las rúbricas fueron recolectadas con consentimiento explícito de los profesores participantes en el acto escolar.

Procedimientos de análisis

El análisis se llevó a cabo en tres etapas. En primer lugar, se construyó y normalizó el corpus textual, que consistió en eliminar metadatos y agrupar los comentarios en un archivo plano. En segundo lugar, se aplicó un análisis de concordancias y n-gramas en torno a sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, para lo cual se utilizaron herramientas de lingüística de corpus (AntConc y FreeLing), como se muestra en la Figura 3.

1	Palabra	PoS	Líneas
2	1 adecuada	AA	Manejo de vocabulario: a veces no usa el término preciso adecuada.
3	2 adecuadame	AA	Expresa adecuadamente los términos técnicos
4	3 adecuado	AA	Usa un lenguaje general adecuado al evento y maneja la terminología referente al tema
5	4	AA	La alumna usó un lenguaje adecuado de acuerdo a su tema
6	5	AA	El lenguaje es adecuado.
7	6	AA	Utiliza bien el lenguaje, con respeto y uso de lenguaje técnico adecuado
8	7	AA	Manejo adecuado pero nervioso incluso me preguntó si el examen podía ser a puerta cerrada.
9	8 aprisa	AA	Más lento y no tan aprisa para una mejor explicación.
10	9 apropiada	AA	Utiliza el lenguaje y la terminología apropiada. Buen uso de lenguaje académico.
11	10	AA	Utiliza la terminología de forma apropiada. Es claro, aunque hace repeticiones.
12	11 apropiado	AA	Hace uso de un lenguaje académico apropiado.
13	12 bien	AA	Utiliza bien el lenguaje, con respeto y uso de lenguaje técnico adecuado
14	13	AA	Da un seguimiento bien estructurado es su mensaje
15	14	AA	Usa bien la norma académica.
16	15	AA	Muy bien la secuencia, considero requiere articular cómo presentar la información
17	16	AA	Maneja bien los términos pero podría implementar aún más
18	17 buen	AA	Cuenta con buen dominio del tema.
19	18	AA	Buen lenguaje, falta sustentar más desde el marco
20	19	AA	Hace un buen manejo del lenguaje.
21	20	AA	¡ Buen trabajo!
22	21	AA	Utiliza el lenguaje y la terminología apropiada. Buen uso de lenguaje académico.
23	22	AA	Buen uso de vocabulario Hay una mejora en el manejo de conceptos
24	23	AA	Buen uso del lenguaje y de la terminología.
25	24 bueno	AA	Es bueno su léxico. Aún falta sustento en sus respuestas
26	25 buenos	AA	Da buenos términos necesarios para el entendimiento del tema
27	26 claramente	AA	Aunque tono de voz es bajo, se expresa claramente.
28	27 claridad	AA	Falta fortalecer la dicción y articular con mayor claridad las palabras
29	28	AA	por nerviosismo, pero sí se expresa con claridad.

Figura 3. Extracción de líneas de concordancia (ejemplo).

En tercer lugar, con base en los n-gramas obtenidos, se codificaron las expresiones evaluativas de acuerdo con cuatro categorías que emergieron de los datos, siguiendo las orientaciones del análisis de Natale (2020): objeto de evaluación, orientación valorativa, acto de posicionamiento y patrón léxico-gramatical. Solo se atendieron las marcas inscritas. En el corpus analizado se observaron principalmente instancias de juicio, aunque análisis posteriores con mayor profundidad podrían extraer instancias invocadas de apreciación y afecto. Por otra parte, de los datos surgió una categoría propia del subsistema del compromiso, la cual etiquetamos, de acuerdo con la nomenclatura de Martin y White (2005), como concesión. Un ejemplo se ilustra en la Figura 4.

Sustantivos	N-gramas	Objeto	Orientación	Posicionamiento
lenguaje	lenguaje académico	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	lenguaje técnico adecuado	Uso del lenguaje	Neutra	Recomendar
	lenguaje académico apropiado	Uso del lenguaje	Neutra	Recomendar
	lenguaje disciplinar	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	(el) lenguaje es adecuado	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	(el) lenguaje es más informal	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	lenguaje general adecuado al tema	Uso del lenguaje	Negativa	Desaprobar
	lenguaje más académico	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	lenguaje técnico	Uso del lenguaje	Negativa	Desaprobar
	lenguaje técnico de acuerdo a la disciplina	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
	(el) lenguaje y la terminología apropiada	Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
		Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
		Uso del lenguaje	Negativa	Desaprobar
		Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
		Uso del lenguaje	Positiva	Aprobar
conceptos	conoce los conceptos	Uso de conceptos/términos	Neutra	Recomendar
	conocimiento de algunos conceptos	Uso de conceptos/términos	Neutra	Recomendar
	domina los conceptos principales	Uso de conceptos/términos	Neutra	Recomendar
	el manejo de los conceptos	Uso de conceptos/términos	Ambivalente	Conceder
	manejo de conceptos	Uso de conceptos/términos	Ambivalente	Conceder
	ir integrando los conceptos	Uso de conceptos/términos	Negativa	Desaprobar
	manejo de diferentes conceptos	Uso de conceptos/términos	Positiva	Aprobar
		Uso de conceptos/términos	Neutra	Recomendar
		Uso de conceptos/términos	Neutra	Recomendar

Figura 4. Extracción de n-gramas (ejemplo), con las categorías analíticas utilizadas (Natale, 2020).

Estas categorías posibilitan observar cómo se construyen los juicios, qué elementos son valorados y cómo se posicionan los docentes frente a aspectos específicos del desempeño de los estudiantes. La codificación se realizó de forma manual en Excel, lo que permitió identificar recurrencias, variaciones y tendencias en el uso del lenguaje evaluativo en contextos formales de formación docente.

Resultados

En el corpus se identificaron 233 instancias evaluativas inscritas en el discurso; la mayoría de ellas realizadas en grupos nominales (sustantivos y adjetivos) y grupos verbales (adverbios), según se detalla en la Tabla 1. Las formas más comunes de cada clase de palabra se presentan ordenadas por frecuencia en el Cuadro 2.

Tabla 1. CANTIDAD DE INSTANCIAS EVALUATIVAS IDENTIFICADAS EN EL CORPUS, POR CLASE DE PALABRA.

PoS	TIPOS	INSTANCIAS
Sustantivos	51	118
Adjetivos y adverbios	33	60
Verbos	32	55
	116	233

Cuadro 2. INSTANCIAS EVALUATIVAS MÁS FRECUENTES EN EL CORPUS.

SUSTANTIVOS	ADJETIVOS Y ADVERBIOS	VERBOS
lenguaje	bien, buen, bueno, buenos	explicar, explicarlos, explique
conceptos	adecuada, adecuado, adecuadamente	expresa, expresar
discurso	apropiada, apropiado	domina, dominar
terminología	mayor, mejor	mejorar
vocabulario		articular
fluidez		sustentar
coherencia		reducir, reorganizar

En la totalidad de las instancias se registraron, en orden de frecuencia, estas orientaciones: positiva, negativa, ni positiva ni negativa y bivalente (positiva/negativa o negativa/positiva), y estas se relacionaron con actos de posicionamiento de aprobación, desaprobación, recomendación y un cuarto tipo relacionado con el subsistema del COMPROMISO, la concesión.

APROBAR

- El objeto evaluado es calificado positivamente (“El **lenguaje** es *adecuado*”)
- Al sujeto evaluado se le atribuye una acción –que incluye al objeto–, la cual es valorada positivamente (“*Usa un lenguaje adecuado* al evento”)

DESAPROBAR

- Acerca del sujeto evaluado, se indica una carencia –relativa al objeto–, la cual es sancionada negativamente (“*Requiere comprender mejor* su **tema**”)

RECOMENDAR

- Al sujeto evaluado se le indica (sugiere, recomienda) una acción que se supone influirá positivamente sobre el objeto (“*Se le sugiere aumentar* su **vocabulario**”)

CONCEDER

- Se afirma una actuación del sujeto valorada como positiva –relativa al objeto–, a la vez que se argumenta una carencia (“Domina los **conceptos** principales, *aunque* requiere apoyo para describir su disciplina”, “[El lenguaje] es muy fluido, *solo* falta articular su discurso”)
- Y el patrón opuesto: se indica primero la carencia o la actuación sancionada negativamente y en segundo término se valora positivamente otra actuación (“Hay algunos **tropiezos** por nerviosismo, *pero* sí se expresa con claridad”)

Los casos descritos se ponen en relación con los objetos en la Tabla 3.

TABLA 3. CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL DISCURSO.¹

ORIENTACIONES	ACTOS DE POSICIONAMIENTO	OBJETOS EVALUADOS
Positiva	Aprobar	Lenguaje, discurso (lenguaje académico, progresión, fluidez, coherencia)
Negativa	Desaprobar	
Ni positiva ni negativa	Recomendar	Dominio del tema (apropiación del tema, referentes disciplinares)
Bivalente (positivo/negativo o negativo/positivo)	Conceder (aprobar/desaprobar o desaprobar/aprobar)	Uso de conceptos (marco conceptual disciplinar) Vocabulario (uso de terminología disciplinar) Desempeño (seguridad al presentar, extensión, manejo del tiempo)

¹ Algunos de los términos que nombran los objetos evaluados podrían ser analizados con mayor profundidad, pues muestran una carga valorativa propia. Tales son los casos de “fluidez”, “coherencia” o “seguridad”. Como este estudio se limitó a hacer una exploración, se podría extender para observar tanto la evaluación en frases nominales como la gradación operada por elementos adyacentes, como los adverbios.

De manera esquemática, los hallazgos se pueden sintetizar de la siguiente manera: los profesores, al evaluar por escrito el desempeño de los estudiantes en sus presentaciones, hacen valoraciones positivas en las que expresan aprobación respecto de los objetos más comúnmente evaluados en las categorías indicadas en el instrumento (lenguaje y discurso, dominio del tema, vocabulario, desempeño, uso de conceptos); hacen valoraciones negativas de desaprobación; valoraciones ni positivas ni negativas con las cuales realizan recomendaciones, y bivalentes, en las que conceden una de las dos partes del patrón (positivo/negativo o negativo/positivo). Aunque en cada caso los objetos evaluados presentan una jerarquía ligeramente distinta, como se precisa en la Figura 5.

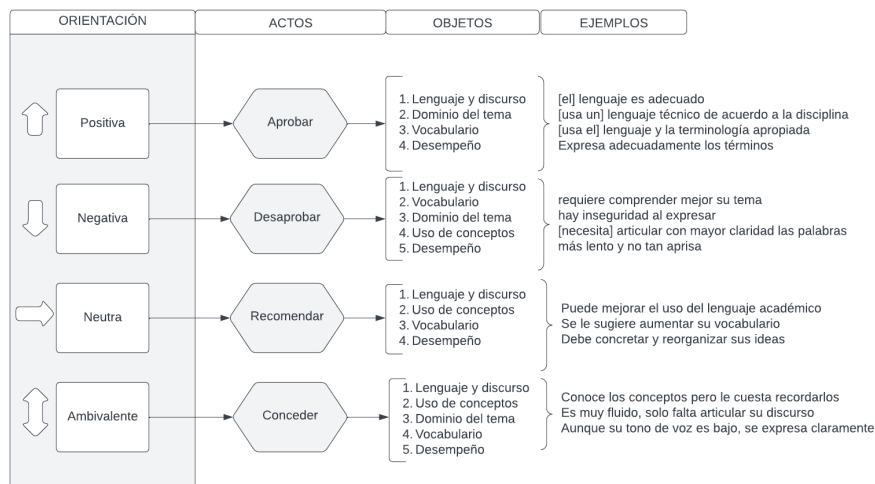


Figura 5. Patrones léxico-gramaticales emergentes en el discurso evaluativo de los profesores.

Ahora bien, los hallazgos presentados conducen a una última deliberación: tomando como referencia el *stance triangle* de DuBois (2007), cabe preguntarse si en el discurso evaluativo de los profesores se configura alguna forma de alineación o desalineación con otros evaluadores, así como qué tipo de relación se construye con el sujeto evaluado. El análisis muestra que, aunque los comentarios se emiten de manera individual, hay una orientación institucional común en las valoraciones que sugiere una cierta alineación implícita con normas compartidas de la comunidad escolar. Por la naturaleza del corpus, no existen marcas explícitas de diálogo entre evaluadores en los comentarios escritos. Sin embargo, se identificaron fórmulas que tienden a reforzar una postura consensuada, como el uso de afirmaciones categóricas (“el lenguaje es adecuado”) o

referencias indirectas a criterios del instrumento (“expresa adecuadamente los términos”). En cuanto a la relación con los estudiantes, el discurso tiende a ser vertical y unidireccional, aunque en algunos casos se atenúa mediante patrones concesivos, lo que podría interpretarse como una estrategia de empatía o bien, de cortesía estratégica (Bolívar, 2003, 2005; y Bolívar y Escudero, 2021).

Por otra parte, los patrones léxico-gramaticales identificados en el corpus permiten observar distintos efectos discursivos en relación con la modulación del juicio. Las valoraciones positivas suelen intensificarse mediante adjetivos (“bueno”, “apropiado”) y adverbios (“muy”, “bastante”, “bien”), estructuras repetitivas (“muy clara y bien estructurada”) e incluso superlativos (“domina el léxico de manera *óptima*”), lo que refuerza la validación del desempeño. Las valoraciones negativas, en cambio, se presentan con formas atenuadas con el condicional o el infinitivo (“hay algunos aspectos que *podría mejorar*”, “falta *trabajar* en la coherencia”), lo que sugiere una intención de preservar la imagen del estudiante y evitar la tensión o un desacuerdo explícito. Las recomendaciones se formulan frecuentemente en infinitivo impersonal (“*mejorar* la coherencia”, “*profundizar* en los conceptos”, “*mostrar* mayor fluidez”), lo que despersonaliza el juicio y lo traslada al plano de la actuación. En el caso de los patrones concesivos, se evidencian formas argumentativas que combinan valoración positiva y negativa en una misma secuencia, unidas con conectores argumentativos (“aunque”, “pero”), configurando un tipo de juicio ambivalente que modula la sanción mediante el reconocimiento parcial. Estas estrategias, en conjunto, dan cuenta de un discurso evaluativo –por lo general– estratégicamente gestionado, que busca equilibrar la función regulativa con la formativa, en un marco institucional académico.

Conclusiones

A partir de una metodología alineada con la de Cardozo-Gaibisso *et al.* (2022) y categorías paralelas a las de Natale (2020), se pudo coincidir parcialmente con ellos y con Chaverra (2017), quien encontró evaluaciones tanto positivas (motivación/felicitación) –en nuestro caso las más frecuentes–, como negativas (censura/llamado de atención) –las segundas en orden en nuestro corpus–, y en menor medida correcciones y ofrecimiento de soluciones, en nuestro caso recomendaciones ni positivas ni negativas.

Vale la pena destacar que este estudio identificó cuatro actos de posicionamiento recurrentes en el discurso evaluativo escrito de profesores durante presentaciones de titulación: aprobar, desaprobar, recomendar y conceder. Estos actos se vinculan con objetos específicos de evaluación (lenguaje, discurso,

vocabulario, desempeño, uso de conceptos), y se manifiestan en estructuras léxico-gramaticales que modulan la orientación valorativa.

En este corpus, el hallazgo del patrón concesivo como forma estructurada de evaluación bivalente nos remitió a una estrategia de evaluación que se inscribe entre las categorías heteroglósicas del sistema de COMPROMISO de la teoría de la valoración (Martin y White, 2005), misma que merece ser estudiada con mayor detenimiento en futuros trabajos. Estas estructuras permiten a los profesores equilibrar una crítica con un reconocimiento, revelando una función argumentativa del discurso evaluativo en contextos institucionales de evaluación oral pública, que también podría explorarse en términos de cortesía/descortesía en el discurso.

Los resultados confirman que la evaluación escrita producida en el evento que dio lugar al corpus opera como una interacción jerárquica y unidireccional. En ella el profesor se posiciona como autoridad epistémica sin que el estudiante tenga posibilidad de réplica o negociación del juicio, como también lo advierten Londoño (2008) y Chaverra (2017).

Este trabajo contribuye a comprender las prácticas evaluativas institucionalizadas desde una perspectiva lingüística y crítica, mostrando cómo el lenguaje no solo califica, sino que también regula, orienta y legitima trayectorias en la formación docente. Futuras investigaciones podrían explorar la dimensión dialógica de la evaluación en géneros como el examen oral o en las tutorías, sea en la formación inicial de docentes o en otros subsistemas educativos.

Agradecimientos

La autora recibe el estímulo del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti), de México. Agradece las facilidades para la obtención del corpus al Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE); así como a la Dra. Norma Lyssette Medina Villalobos y al Dr. Marco Antonio Rivera Treviño por su colaboración en la versión oral de este trabajo.

Referencias

- Bernstein, B. (1985a). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Bernstein, B. (1985b). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-41. <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>

- Biber, D. y Finegan, E. (1988). Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9(1), 93-124. <https://doi.org/10.1515/text.1.1989.9.1.93>
- Biber, D. y Finegan, E. (1989). Adverbial stance types in English. *Discourse Processes*, 11(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/01638538809544689>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Longman.
- Bolívar, A. (2003). La descortesía como estrategia política en la democracia venezolana. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"* (pp. 213-226). Universidad de Estocolmo.
- Bolívar, A. (2005). La descortesía en la dinámica social y política. En J. Murillo (Ed.), *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: perspectivas teóricas y metodológicas. Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 137-164). Universidad de Costa Rica.
- Bolívar, A. (2024). Un método lingüístico, interaccional y crítico en el análisis del discurso Latinoamericano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(42), 1-18. <https://doi.org/10.19053/upctc.01227238.17508>
- Bolívar, A. y Escudero, A. (2021). La descortesía de Donald Trump hacia los migrantes mexicanos y la respuesta de *La Jornada* en sus editoriales: la descortesía como práctica política. *Pragmática Sociocultural: Revista Internacional sobre Lingüística del Español*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.1515/soprag-2021-0004>
- Cardozo-Gaibisso, L., Vazquez, M., Buxton, C. y Harman, R. (2022). ¿Qué valoran los que enseñan? Aportes para el aprendizaje de ciencias en contextos bilingües a través del discurso docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 25-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8518943>
- Chaverra, B. E. (2017). Análisis del discurso evaluativo en docentes de educación física. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 723-728. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.808>
- Conrad, S. & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. In S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 56-73). Oxford University Press.
- De la Cruz, M., Baudino, V., Caino, G., Ayastuy, R., Ferrero, T., Huarte, M. F., Palacio, M., Reising, A., Scheuer, N. y Siracusa, P. (2000). El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase. *Estudios Pedagógicos*, 26, 9-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514139001>

- DuBois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Eglebreston (Ed.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). John Benjamins Publishing Co.
- Fontaines-Ruiz, T. y Martín-Fiorino, V. (2023). El análisis interaccional del discurso: una propuesta para la investigación social. *Revista Guillermo de Occham*, 21(2), 669-681. <https://doi.org/10.21500/22563202.6415>
- Fontanille, J. (2004). *Textos, objetos, situaciones y formas de vida: los niveles de pertinencia de la semiótica de las culturas* (H. Rosales, Trad.). <https://es.scribd.com/document/371152130/Fontanille-Textos-objetos-situaciones-1>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Hincapié, D. (2019). Sentidos formativos en la Educación Física. Tras los discursos implícitos en las prácticas de saber pedagógico del profesorado del campo en formación. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), 1-13. <https://doi.org/10.24215/23142561e106>
- Hunston, S. (2000). Evaluation and the planes of discourse: status and value in persuasive texts. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 176-207). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198238546.003.0009>
- Leal, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, 14(1), 51-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444004>
- Londoño, O. I. (2008). Discurso evaluativo y poder. Aproximación al análisis crítico de los discursos evaluativos (ACDE). *Cuadernos de Psicopedagogía*, 5, 89-106. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2009.738>
- Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 409-431. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: appraisal systems in English. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175). Oxford University Press.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. continuum.
- 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. Appraisal in English*. Palgrave MacMillan.
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de*

- Investigación Educativa*, 24(80), 125-148. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14060241006/14060241006.pdf>
- Natale, L. (2020). Estrategias discursivas para la evaluación negativa en comentarios escritos de docentes universitarios. *Revista Signos*, 54(105), 236-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000100236>
- Pascual, M. (2011). Corrientes teóricas y aportes de estudios del lenguaje evaluativo al análisis del discurso. *IX Congreso Internacional de la ALED. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Facultad de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. https://www.researchgate.net/publication/262141627_Corrientes_teoricas_y_aportes_de_estudios_del_lenguaje_evaluativo
- Pedraza, D. M. (2015). Discurso pedagógico en maestros desde lo enunciado por estudiantes de colegios católicos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 199-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322240661011>
- Ruiz, D., García de Meier, M. y Peña, P. (2017). La pedagogía como discurso de poder en el ámbito escolar. *Educere*, 21(69), 253-258. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35655222003>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Planes de Estudio 2018. Licenciaturas en Educación*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planes de Estudio 2022. Licenciaturas en Educación*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Thompson, G. y Hunston, S. (2000). Evaluation: an introduction. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1-27). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198238546.003.0001>
- Toulmin, S. (2019). *Los usos de la argumentación*. Marcial Pons.
- Valbuena-Valbuena, I. y Valbuena-Valbuena, N. (2013). Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna. *Rastros Rostros*, 15(29), 17-23. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/download/694/680>
- Valerdi, J. C. (2020a). *Valoración y argumentación lingüística: análisis del lenguaje evaluativo en la estructura argumentativa del discurso académico en español*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/527>
- Valerdi, J. C. (2020b). La expresión lingüística de la Actitud en la estructura argumentativa del discurso académico. *Lenguaje*, 48(1), 1-37. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i1.8520>
- White, P. R. R. (2002). *Appraisal –the language of evaluation and intersubjective stance*. www.grammatics.com/appraisal