

Aportes del sistema de Valoración para el análisis de reflexiones de estudiantes sobre emociones y oralidad

Contributions of the system of Appraisal for the analysis of student reflections on emotions and orality

Renata Fabiana CARDINALI *

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en la temática del discurso oral y las emociones en contextos académicos. El objetivo es analizar los diarios de reflexión escritos en español por estudiantes de primer año del Profesorado y Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto recurriendo al sistema de Valoración (Martin y White, 2005), específicamente al subsistema de Actitud, para indagar sobre las entidades y los aspectos emocionales, éticos y estéticos que los estudiantes evalúan. Los diarios intentan ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y experiencias en relación a la lectura en voz alta en la asignatura Introducción a la Fonética. El análisis de 29 reflexiones escritas en español sobre la actividad de lectura en voz alta en inglés muestra que las entidades evaluadas más frecuentemente son los estudiantes y, con menor frecuencia, estrategias, emociones y docentes. Las valoraciones se realizan mayormente con polaridad positiva e inscrita en las áreas de afecto y juicio, donde se destacan la in/seguridad y des/inclinación, por un lado, y capacidad, tenacidad e integridad por otro. Los aportes desde la Valoración pueden contribuir a comprender y describir las emociones académicas (Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002) en el nivel superior y ser de utilidad tanto para docentes como estudiantes (Bonetto, Vaja y Paoloni, 2017). Pensamos que una formación de calidad para nuestros futuros profesionales implica enfocarnos en un abordaje integral que propicie el desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de cada estudiante que ingresa a la universidad.

Palabras clave: diarios de reflexión; enseñanza superior; inglés; oralidad; valoración.

ABSTRACT

This paper is set in the field of spoken discourse and emotions in academic contexts. The objective is to analyze learning diaries written in Spanish by students in the first year of the *Profesorado* and *Licenciatura en inglés* at the National University of Río Cuarto resorting to the system of Appraisal (Martin y White, 2005), specifically the subsystem of Attitude, to find out about the entities students assess and the emotional, ethic, and aesthetic aspects they evaluate. The diaries are collected with the purpose of helping students reflect on their learning

* Mgter. Inglés con orientación en lingüística aplicada. Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: renatacardinali2012@gmail.com

processes and classroom experiences in relation to reading aloud tasks used in the Introduction to Phonetics course. The analysis of 29 narratives written in Spanish on the reading aloud in English task shows that the entities that are evaluated most frequently are the students themselves while the least frequently assessed are strategies, emotions, and teachers. The evaluations show positive polarity which are inscribed in the areas of affect and judgement where the evaluations that stand out are in/security and dis/inclination on the one hand, and capacity, tenacity and integrity, on the other. The insights provided by this analysis can contribute to the understanding of the phenomenon of academic emotions (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002) in higher education which can be useful for students and teachers (Bonetto, Vaja & Paoloni, 2017). We think that good quality training implies focusing on an approach that fosters the development of the cognitive, ethic, affective, social and political dimensions of students upon entering university.

Key words: learning diaries; higher education; English; orality; Appraisal.

Introducción

La comunicación oral es un aspecto esencial en la vida de cada persona tanto en el plano personal como en el profesional, aunque con frecuencia esta centralidad no es reconocida. A pesar de esto, y de comprender los desafíos que implica comunicarnos eficientemente, ha habido una tendencia a enfocar la atención hacia la comunicación escrita y a relegar la comunicación oral a planos no protagónicos como ha sido señalado por autores como Ong (2005) y Borioli (2019).

En la actualidad, los docentes universitarios somos testigos de la necesidad de poner más atención en el desarrollo de las habilidades de comunicación oral de nuestros estudiantes, desde el ingreso a la universidad tanto como a lo largo de la formación de grado, ya que el desarrollo de esta competencia es una herramienta esencial tanto para el aprendizaje como para el establecimiento de relaciones interpersonales dentro y fuera de las aulas. Esto es de gran importancia en los contextos donde la oralidad se desarrolla en la primera lengua de los estudiantes tanto como en una segunda lengua o lengua extranjera, que en nuestro caso son el español y el inglés, respectivamente.

Teniendo en cuenta lo que Peña Borrero (2008) destaca en referencia a las funciones del lenguaje tanto escrito como oral, es innegable que la oralidad, como uno de los modos del lenguaje, debería ocupar un lugar central en las aulas:

...una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje (Peña Borrero, 2008:1).

Reconocer y destacar el rol de la oralidad no supone desatender el rol de la lectura y escritura, lo que sería un error, sino que invita a pensar un abordaje amplio donde la mediación de la palabra oral se entienda como parte del proceso del abordaje al texto escrito tanto para su comprensión como para su producción.

Es por esto que se considera valioso dirigir nuestra atención al desarrollo de esta habilidad. Pensar en futuros profesionales con una formación de calidad involucra enfocarnos en un abordaje integral que propicie el crecimiento de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de todos los estudiantes que ingresan a la universidad. Asimismo, se plantea

como fundamental el acompañarlos promoviendo su desarrollo afectivo, emocional y social lo que implica mucho más que la trasmisión de contenidos. Autores como Pekrun, Goetz, Titz, y Perry (2002) destacan que en los contextos educativos las emociones de los estudiantes y docentes tienen un rol significativo para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto, que el reconocimiento de las propias emociones es esencial en la formación docente ya que algunos autores consideran que las emociones y los sentimientos deben ocupar un lugar destacado (Aristuille y Paoloni, 2018).

Si bien las emociones han sido ampliamente estudiadas, las emociones que son el foco de la investigación con la que se relaciona este trabajo son las emociones académicas de los estudiantes ya que, puntualmente, son las que se relacionan con el aprendizaje, la instrucción y el logro en contextos académicos asociados con la asistencia a clase, el estudio, y la realización de exámenes (Pekrun y otros, 2002).

En el marco de lo que se ha descrito, el objetivo de este trabajo es realizar una investigación lingüística de los diarios de reflexión escritos por estudiantes de primer año del Profesorado de inglés y la Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto recurriendo al sistema de Valoración (Martin y White, 2005) para indagar sobre las entidades discursivas que los estudiantes evalúan y los aspectos emocionales, éticos y estéticos que son evaluados en estas reflexiones.¹ Los diarios de reflexión que se recolectan están escritos en español y tienen el propósito de ayudar a los estudiantes a enfocar su atención sobre sus procesos de aprendizaje y experiencias áulicas en relación a una actividad puntual como es la lectura en voz alta, actividad de frecuente uso en la asignatura Introducción a la Fonética.

Desde esta perspectiva, el análisis de reflexiones de estudiantes puede ser de utilidad para conocer, desde el punto de vista de los estudiantes, sobre sus emociones al leer en voz alta como actividad relevante para el desarrollo de la oralidad. Asimismo, conocer los aspectos emocionales, éticos y estéticos que valoran puede contribuir a lograr relaciones interpersonales que promuevan el pleno desarrollo de los estudiantes y generen un ámbito propicio para el aprendizaje, en nuestro caso específico, del inglés como lengua extranjera.

Marco teórico

Este trabajo se encuadra en la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) que teoriza al lenguaje desde una perspectiva socio-semiótica en el marco de la cual el lenguaje y la sociedad se relacionan estrechamente no en términos de representación, es decir, en términos de la verbalización de las relaciones sociales, sino en términos de la evolución mutua como un mismo fenómeno (Barlett, 2019; Bowcher, Fontaine, y Schönthal, 2019). Para la LSF el lenguaje es un sistema estratificado que cumple distintas funciones simultáneamente a las que se refiere como las metafunciones ideacional, interpersonal y textual. Para Halliday y Matthiessen (2014) el lenguaje es intrínsecamente funcional y construye la experiencia humana, establece las relaciones personales y sociales interactivas, y posibilita la construcción de secuencias discursivas ya que en su rol textual es facilitador de la realización de las otras metafunciones.

El presente estudio se enmarca en el sistema de Valoración que es un recurso para la construcción de comunidades de sentimientos en gran medida por medio del léxico y la gramática de la lengua (Martin y Rose, 2003). La Valoración (Hood, 2019; Macken-Horarik y Isaac, 2014; Martin y White, 2005; Martin, 2010) extiende y elabora el análisis de los significados interpersonales de la LSF como teoría relacional de significados y destaca las relaciones paradigmáticas como centrales para la teoría y su descripción (Halliday y Matthiessen, 2014; Martin, 2017). Es el sistema que se localiza en el nivel semántico-discursivo del lenguaje organizando los recursos lingüísticos que resaltan la naturaleza interactiva del discurso por medio del cual se evalúan las actitudes que se negocian, se indica

¹ Los sistemas y subsistemas de la Valoración se usarán con mayúscula inicial.

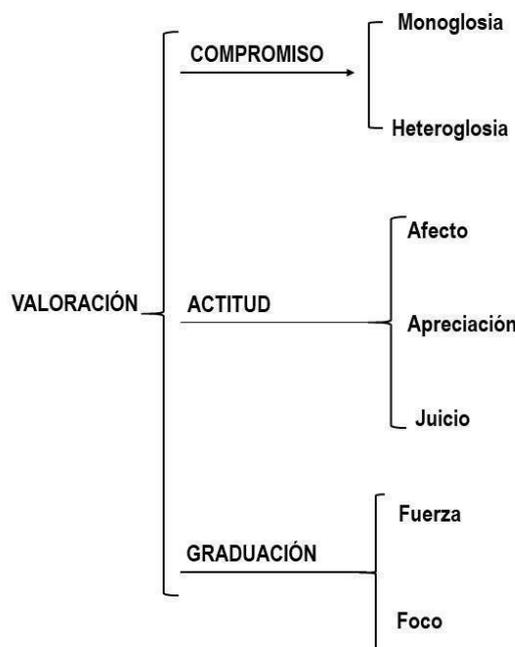
la intensidad de los sentimientos, se identifica el origen de esos sentimientos y se construye comunidad a través de la alineación de los interlocutores, lectores o hablantes (Martin y Rose, 2003). La Valoración propone tres subsistemas llamados Actitud, Compromiso y Graduación que organizan opciones de significados más delicadas. El de Actitud modela valores en las regiones de Afecto, Apreciación y Juicio que se describirán en detalle más adelante ya que son el foco del presente estudio.

El de Compromiso organiza las opciones disponibles para introducir y dirigir voces y posiciones alternativas. Este subsistema reúne una variedad lexical y gramatical de locuciones que operan para ubicar al hablante o escritor con respecto a las posiciones que se referencian en un texto y en relación a las opiniones, juicios y posturas alternativas que están presentes en todo texto (Martin y White, 2005). Los recursos de Compromiso son valiosos para interpretar el origen de los sentimientos como lo manifiestan Hood y Martin (2005) por lo que son siempre relevantes cuando se analiza la Actitud.

El subsistema de Graduación ofrece opciones para implicar significados actitudinales en el discurso recurriendo a recursos que representan un espacio semántico de escala mediante los cuales los usuarios de la lengua intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados, y gradúan el foco de sus categorizaciones semánticas pudiendo hacerlas más agudas o difusas (Martin y White, 2005). Los recursos de Graduación están involucrados en la construcción de significados actitudinales (Actitud) y de posicionamiento intersubjetivo (Compromiso) por lo que la semántica de la Graduación es central en el sistema de Valoración.

A continuación, se presentan las opciones del sistema de Valoración de Martin y White (2005) con los términos traducidos al español.

Figura 1: Opciones del sistema de Valoración



Fuente: Martin y White, 2005.

Aun cuando se reconoce que los subsistemas construyen significados interpersonales simultáneamente, en este trabajo sólo se describe en detalle el subsistema de Actitud que es

el que agrupa tres categorías semánticas que son conocidas como la emoción, la ética y la estética (Martin y White, 2005; Hood, 2019).

La expresión de evaluación en términos de Afecto tiene que ver con la construcción de reacciones emotivas, con la expresión de sentimientos positivos o negativos y se realiza en el espacio semántico que comprende las siguientes categorías:

- *In/Felicidad*: miserable, extático.
- *In/Seguridad*: desilusionado, contento.
- *In/Satisfacción*: sospechoso, seguro.
- *Des/Inclinación*: miedoso, deseoso.

La variable *In/Felicidad* cubre emociones que tienen que ver con “cuestiones del corazón” (Martin y White, 2005:49), mientras que la variable *In/Seguridad* tiene que ver con el bienestar ecosocial, es decir, con sentimientos de paz y ansiedad y con las personas con quienes se comparten. Por otro lado, la variable *In/Satisfacción* involucra emociones que el individuo, como participante más activo o menos activo, experimenta frente a situaciones de logro o frustración en la consecución de sus objetivos. Hay un área de expresión de sentimientos que hace referencia a estados futuros no realizados y otros a los estados presentes entre los que distinguimos los de *Des/Inclinación* que remiten al temor y deseo.

A modo de ejemplo de evaluación en la región del Afecto², se presenta un fragmento de texto que Hood y Martin (2005:199) analizan en su trabajo y que se basa en reseñas de admiradores que se publican en un sitio web de Amazon:

Estoy **bastante contento** con este disco... La **verdadera delicia** de este disco es, por supuesto, la actuación de SRV antes de su exceso de la mitad de la década de los ochenta... En resumen, si a usted le **gusta** SRV no se sentirá **defraudado** con este disco”.

La *Apreciación* posibilita la valoración de cosas concretas o abstractas haciendo referencia a objetos semióticos y fenómenos naturales sean estos considerados como productos o procesos desde el modo en el que son, o no son, valorados en un campo específico (Martin y White, 2005). La expresión de las evaluaciones de este subsistema se realiza en el espacio que comprende las siguientes categorías:

- *Reacción*: hermoso, horrible.
- *Composición*: complejo, simple.
- *Valuación*: excepcional, insignificante.

Para ejemplificar la evaluación de *Apreciación*, se transcribe otro fragmento de texto que Hood y Martin (2005:199) presentan en su trabajo donde se observa que la evaluación es sobre la calidad del producto, el sonido, el video y los ángulos:

² En este trabajo, la nomenclatura que se utiliza en los ejemplos con el análisis del subsistema de Actitud será con negritas para la Actitud inscripta, y cursiva y subrayado para la Actitud evocada. Asimismo, las sub-clasificaciones y cargas valorativas se identifica entre corchetes, como se muestra en este ejemplo: [AF: in/seguridad -/+].

El sonido del 5.1 es **excelente**. El video es **muy bueno** pero no **estupendo**; el problema es el de los ángulos **simplistas** de la cámara, recuerden que esto fue filmado en un bar hace 16 años.

Finalmente, en lo que respecta al Juicio, las valoraciones de este tipo se enfocan en los individuos y su comportamiento. En esta región la valoración se expresa como admiración, crítica, elogio o condena y se agrupa en dos regiones que se denominan Estima social y Sanción social. Las evaluaciones de Estima social consideran cuán especial una persona es (normalidad), cuán capaz (capacidad), y cuán decidida una persona es (tenacidad). En lo que respecta a la Sanción social los individuos y sus comportamientos se evalúan en relación a su honestidad (veracidad) y ética (integridad). Estos tienen distinciones que se ejemplifican a continuación:

Estima Social

- *Normalidad*: afortunado, desafortunado / normal, peculiar.
- *Capacidad*: poderoso, débil / competente, incompetente.
- *Tenacidad*: paciente, impaciente / constante, inconstante.

Sanción Social

- *Veracidad*: honesto, deshonesto/ creíble, engañoso.
- *Integridad*: bueno, malo /moral, inmoral.

A modo de ejemplo de evaluación en la región del Juicio, se transcribe otro fragmento de texto donde Hood y Martin (2005:199) analizan la evaluación que realizan los fans de la actuación de Stevie Ray Vaughan ("SRV"):

Bastaría con verle la cara a aquellos canadienses **afortunados** en la audiencia: este DVD muestra **cuán talentoso** era SRV; la música parecía fluir de él **sin esfuerzo** ...como un torrente.

Es relevante destacar que el Juicio y la Apreciación comparten la posibilidad de ser considerados como la expresión de sentimientos institucionalizados en los dominios de lo ético y lo estético, respectivamente. Estos sentimientos se despliegan en términos de las normas e ideologías preponderantes en una comunidad o grupo social determinado (Martin y White, 2005).

A continuación se presentan las opciones del subsistema de Actitud con los términos de Martin y White (2005) traducidos al español.

Figura 2: Opciones del subsistema de Actitud



Fuente: Martin y White, 2005.

La expresión de sentimientos se realiza por medio de una amplia gama de recursos lexicales entre los que se encuentran su realización como una cualidad (epíteto, atributo o circunstancia), un proceso (afectivo mental o conductual), o un comentario (adjunto modal) (Martin y White, 2005).

Las evaluaciones de Afecto, Apreciación y Juicio pueden expresarse con carga valorativa positiva o negativa. En el caso del Afecto la carga positiva son sentimientos que se relacionan con el placer y lo que se disfruta mientras que la carga negativa se relaciona con lo que uno quiere evitar. En el caso del subsistema de Apreciación, se construyen evaluaciones positivas de lo que valoramos y negativas de lo que no valoramos. En el caso del Juicio y en términos de Estima social, la valoración positiva se relaciona con lo que se admira y la negativa con lo que se critica. Para el caso de la Sanción social, lo positivo construye evaluaciones de elogio mientras que lo negativo se relaciona con lo que se condena.

El modo en el que las evaluaciones pueden ser realizadas incluye dos opciones: inscriptas o evocadas. La evaluación es inscripta cuando se codifica explícitamente a través de la utilización de un término evaluativo. Por otro lado, se la considera evocada (implícita) cuando el escritor o hablante presenta indicios a través de significados ideacionales que tienen la capacidad de evocar evaluación en una cultura particular. En este último caso es muy probable que se codifiquen en toda una frase o cláusula. A continuación, se transcribe un fragmento de un cuento adaptado y analizado por Hood y Martin (2005) como ejemplo de evocación de sentimiento y juicio por medio de elecciones ideacionales que invitan, en el contexto de guerra, a una valoración implícita de simpatía hacia los hombres (soldados) y condena hacia quienes realizaron las acciones.

A algunos hombres los mataron a balazos. Algunos fueron quemados vivos. Algunos fueron despedazados a bombazos. A algunos hombres les volaron partes del cuerpo y llegaron a casa sin ellas. Cientos de hombres fueron asesinados. Y todos eran hombres reales, hechos de carne y sangre. No estaban hechos de latón o hierro. (Briggs, 1984 en Hood y Martin, 2005:202).

En vista de lo descrito, se observa que el sistema de Valoración ofrece un marco teórico y metodológico adecuado para analizar los recursos evaluativos que los estudiantes seleccionan para construir significados interpersonales en sus diarios de reflexión ya que las evaluaciones en relación a la Actitud nos revelan los sentimientos y valores del hablante o el escritor, la imagen que ellos construyen en su propia reflexión y el modo retórico en el que operan para construir relaciones que alinean y vinculan al escritor o hablante con sus posibles interlocutores.

Materiales y método

Contexto

Este trabajo se enmarca en el proyecto que aborda interdisciplinariamente la temática del discurso oral en inglés y las emociones en contextos académico-científicos desde las perspectivas lingüística y psicológica. Los datos analizados en este estudio fueron recolectados en el contexto de la asignatura Introducción a la Fonética que se ubica en el primer año de las carreras Profesorado de inglés y Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esta asignatura es anual y tiene una carga horaria semanal de 4 horas de clases que son de naturaleza teórico práctica. Es una de las 4 asignaturas del área de fonética y fonología inglesa que en su conjunto se plantean guiar al estudiante a fin de que logre expresarse oralmente en inglés con precisión y fluidez, manejando los rasgos segmentales y prosódicos del habla concatenada. Es necesario destacar que las asignaturas del área cumplen un rol central no sólo en la formación de futuros docentes de inglés, sino que promueven también la reflexión sobre el proceso de construcción de la identidad del individuo como hablante de una lengua extranjera que está en proceso. Con distintos tipos de énfasis, las asignaturas contribuyen tanto a la adquisición de sonidos característicos del idioma como a la toma de conciencia de la función de la entonación para el establecimiento de relaciones sociales, la expresión de ideas y creencias, y la identificación y proyección de los hablantes como miembros de la comunidad lingüística del idioma inglés.

Durante el cursado de la asignatura Introducción a la Fonética se realizan una variedad de actividades para alcanzar los objetivos mencionados y con frecuencia se recurre a la lectura en voz alta de textos seleccionados por la cátedra teniendo en cuenta su extensión y complejidad. La lectura en voz alta es una actividad que se considera valiosa para el desarrollo de la oralidad más aún en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera donde esta actividad favorece la conexión de grafemas y fonemas, la práctica de producción de sonidos concatenados y de la entonación como lo mencionan autoras como Gibson (2008). Adherimos a las palabras de Ong que nos dice que “leer un texto es oralizarlo” (2005:171) y que de esta manera destaca su valor. Claramente, se entiende que la oralidad no se reduce a la lectura en voz alta, pero es un importante punto de partida.

La comunicación oral en una lengua extranjera en contextos educativos de nivel superior implica la involucración del hablante desde distintos aspectos. Teniendo en cuenta los aspectos emocionales, se destaca que la lectura en voz alta puede contribuir a reducir la ansiedad en aquellos estudiantes que ingresan a las carreras con una competencia lingüística por debajo del nivel óptimo que en general son la mayoría de los ingresantes como lo reportan Cardinali y Barbeito en un estudio publicado en 2018.

Como ya fue mencionado, el presente trabajo realiza un análisis de diarios de reflexión por lo que resulta de relevancia describirlos en detalle. Desde fines de la década de los 60 y principio de los 70 cobra centralidad lo que se denomina giro narrativo que abre la posibilidad de abordar la experiencia humana en su dimensión socio-histórica y psicosocial a través del estudio de relatos biográficos, y otras formas de narración. Se reconoce a esto como la irrupción de las perspectivas de investigación cualitativa e interpretativa en el campo de las investigaciones en ciencias sociales en general y, en educación, en particular (Barkhuizen, Benson y Chik, 2014:35).

Las narrativas a las que nos referimos pueden ser orales, escritas o multimodales. Las narrativas escritas pueden tener distintas formas entre las que se encuentran los diarios de reflexión que son documentos “autobiográficos e introspectivos que registran las experiencias de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante” (Barkhuizen, Benson y Chik, 2014:35). Son registros escritos que contienen reflexiones, observaciones, pensamientos, o sentimientos que consisten en una serie de entradas a lo largo de un plazo de tiempo extendido. Una de las características que se destacan de estos registros es que se realizan en simultáneo con el proceso de aprendizaje y tienen el potencial de hacer observables datos que son inaccesibles por otros métodos lo que significa que son de gran utilidad para investigar y entender factores afectivos, estrategias, percepciones, y emociones de los participantes. Puntualmente, Pavlenko (2007) señala que las narrativas permiten estudiar la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua desde tres perspectivas teóricas complementarias a las que se refieren como factual, como experiencia subjetiva, y como construcción discursiva. Desde este enmarque, una de las líneas de investigación del proyecto se concentra en el estudio de emociones académicas en el nivel superior y realiza la recolección de diarios de reflexión que son analizados con marcos teóricos de la psicología positiva mediante análisis de contenido (Patton, 2002). La otra línea, hace su análisis y contribución abordando el estudio de los diarios como textos.

Método

En este estudio se analizan cualitativamente las reflexiones de estudiantes en el marco de la investigación que tiene el objetivo de recopilar la voz de los estudiantes con el objetivo de recuperar sus experiencias y vivencias en relación a una actividad de desarrollo de oralidad en el aula de inglés como lengua extranjera. Es relevante destacar que esta actividad de reflexión le permite al estudiante darse cuenta de sus propias emociones y estrategias para el desarrollo de la oralidad, mientras que para los docentes tiene el potencial de poner a su disposición elementos para informar, mejorar e innovar su práctica educativa.

Las reflexiones fueron recolectadas por dos investigadoras del proyecto, fuera del horario habitual de clases. La recolección se realizó por medio del envío de un formulario que permitió que los estudiantes permanecieran anónimos. Se solicitó a los estudiantes que las escribieran en español atendiendo a que es su lengua materna y a que el nivel de competencia en inglés que los mismos tienen podría, en muchos casos, obstaculizar su reflexión. Esto es central en la recolección de distintos tipos de narrativas en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera (Pavlenko, 2007).

En el marco general del proyecto, las investigadoras propusieron tres reflexiones en distintos momentos del año 2021, siendo el diario de reflexión que se analizó en este trabajo el que se recolectó en agosto de 2021 a través de un formulario de Google.

La consigna a la que los estudiantes respondieron es la que se muestra a continuación:

Esta tarea forma parte de los contenidos de la asignatura. Por favor complétala en español, escribiendo un breve párrafo con tus reflexiones sobre tus **emociones** en relación a **la lectura en voz alta**. En la consigna encontrarás algunas preguntas que sirven como guía para tu reflexión.

Las preguntas que se introdujeron en el formulario de Google que respondieron de forma anónima fueron las siguientes:

Estas preguntas pueden ayudarte a reflexionar: ¿Qué emociones sentiste? ¿Fueron mayormente positivas o negativas? ¿Cómo hiciste para regularlas y/o controlarlas si

fueron mayormente negativas; usaste alguna estrategia? ¿Cuál? ¿Si usaste alguna estrategia, dónde la aprendiste? ¿Hay alguna estrategia para regular las emociones que conozcas pero que no has usado?

Las respuestas recopiladas a través del formulario de Google, fueron guardadas en archivos independientes tal como fueron escritas por los estudiantes y, posteriormente, codificadas utilizando el software UAM Corpus tool v 3.3³.

Resultados y discusión

El formulario de Google fue respondido por 29 estudiantes que cursaron la asignatura Introducción a la Fonética en el ciclo lectivo 2021 en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Las reflexiones fueron variadas en su extensión siendo la más breve de 20 palabras y la más extensa de 206 palabras. Esto nos permite observar que algunos estudiantes están dispuestos a reflexionar a partir de la respuesta a las preguntas que la consigna de reflexión les propone como guía mientras que otros responden de modo general y breve sin ofrecer detalles. Atendiendo a la heterogeneidad que suele ser característica de los grupos de estudiantes de primer año, estas diferencias en extensión pueden reflejar las características comunicativas de cada estudiante, sus estilos personales, y su interés en participar y compartir. Por otro lado, en algunos casos se puede suponer que estos no tienen incorporada la reflexión y el compartir como parte de su proceso de crecimiento y aprendizaje y puede que sean como los estudiantes a los que Borioli señala como “portadores de una palabra restringida y, aunque a veces solicitamos su palabra, les cuesta compartirla” (Borioli, 2019:6).

Es importante destacar que aun cuando podría resultar valioso analizar los datos obtenidos considerando los tres subsistemas de la Valoración, en esta oportunidad se decidió poner el foco en la Actitud por lo que las reflexiones fueron analizadas con el objetivo de identificar el tipo de Actitud expresado en cada texto y las entidades que fueron foco de evaluación, teniendo en cuenta si es inscripta o invocada, y si su polaridad es positiva o negativa.

El análisis nos permite observar que los estudiantes del primer año tienden a evaluar su propia actuación, comportamiento (89%), es decir, son la entidad evaluada y el evaluador al mismo tiempo, lo que es de esperar porque el texto que escriben es una reflexión sobre su propia experiencia en relación a la lectura en voz alta. Sin embargo, en otras oportunidades (11%) se observan evaluaciones sobre otras entidades como por ejemplo sus estrategias, sus emociones y los docentes, que pueden haber estado motivadas, en parte, por su mención en la consigna y el contexto áulico.

Los resultados en lo que respecta a la polaridad muestran que las evaluaciones son mayormente positivas (55%) ya que indican emociones como “sentirse relajado”, “estar tranquilo”, “calmar los miedos”, entre otras. Por otro lado, el resto de las evaluaciones son negativas (45%) y las más frecuentes hacen referencia a distintos niveles de nerviosismo como por ejemplo “a estar asustado” y “sentir inseguridad”, para mencionar algunos. Mientras que en lo que refiere al modo en el que codifican, se observa que las valoraciones son en su gran mayoría inscriptas o explícitas (77%) en ejemplos como “sentí muchos nervios que me jugaron en contra”, “me sentí ligeramente nervioso”, “disfruto leer en voz alta”, “me siento bien y tranquilo”. La gran cantidad de evaluaciones inscriptas puede explicarse, por lo menos en parte, en relación al hecho de que en las preguntas de la consigna se hace referencia explícita a si las emociones experimentadas fueron positivas o negativas. También se podría decir que los estudiantes estuvieron dispuestos a manifestar abiertamente sus emociones, lo que se reconoce como valioso en el marco del proyecto que enmarca este trabajo.

³ Para obtener una versión de este software, acceder a <http://www.corpustool.com/download.html>.

Los estudiantes recurren a los recursos de Afecto (64%) con más frecuencia que los de *juicio* (31%) y *Apreciación* (5%) por lo que se observa que los aspectos emocionales y éticos son los más evaluados y los que atraen más atención. En relación al Afecto, las opciones semánticas más frecuentemente mencionadas son las categorías de in/seguridad (74%) y des/inclinación (14%). Mientras que las opciones de in/satisfacción e in/felicidad fueron menos indicadas. Es posible pensar que las elecciones de in/seguridad y des/inclinación, de polaridad mayormente negativa, reflejan aspectos que los estudiantes consideran demandantes en su desarrollo de la oralidad en esta etapa inicial de su paso por la universidad. También es posible interpretar estas valoraciones en relación al nivel de competencia lingüística que suele plantearse como un obstáculo para el desarrollo inicial de la oralidad en la lengua extranjera.

En los casos de evaluaciones de in/seguridad, se observa que los estudiantes hacen referencia mayormente a sentimientos de polaridad negativa (55%) como “nerviosa”, “miedo”, “asustada”, “vergüenza” y, en menor medida (45%), a sentimientos de polaridad positiva utilizando recursos como “relajada”, “tranquila”, “estar bien”, “confianza”. Los ejemplos 1 y 2 muestran algunas de estas expresiones en las que la reflexiones evidencian emociones de bienestar- o no- en relación a la situación tanto de preparación como de realización de la actividad de lectura.

- **Ej. 1: Nerviosa [AF: in/seguridad -]** porque había estado practicando mucho. ... (Fragmento EST 3)
- **Ej. 2: ... me sentí segura de mi misma [AF: in/seguridad +],** solamente en un ejercicio **sentí miedo e inseguridad [AF: in/seguridad -]** porque no me había salido como esperaba. (Fragmento EST 7)

La referencia a estas emociones muestra ciertas coincidencias a las reportadas en un estudio sobre emociones académicas a través de narrativas visuales realizado con participantes en el mismo contexto (Barbeito y Sánchez Centeno, 2016). La principal diferencia en los resultados muestra que en el estudio de narrativas visuales las emociones negativas tienen mayor presencia que las positivas. Esto puede deberse a que en ese estudio los estudiantes reflexionan sobre su participación en el aula mientras que en el presente estudio la reflexión se enfoca en la actividad puntual de lectura en voz alta. En ambas investigaciones se observa que las instancias evaluativas coinciden en indicar emociones de nervios, ansiedad, y miedo, entre otras, al momento de realizar tareas en contextos académicos. En vistas de esto, se puede suponer que el estudio desde el abordaje de la Valoración puede robustecer el análisis de emociones académicas en las aulas del nivel superior complementando el análisis visual con uno de naturaleza lingüística.

En algunos casos, se observa que la in/seguridad se expresa como una manifestación física como se observa en el ejemplo 3 y en expresiones como “movimientos típicos inesperados” y “nudo en la garganta” que aparecen en otras reflexiones. Estas manifestaciones describen comportamientos que remiten a emociones como la ansiedad y el miedo cuando se las interpreta en el marco de la expresión inscripta que las rodea (Martin y Rose, 2003). En el plano del estudio de emociones, esto es también lo que señala su carácter multifacético o multidimensional como lo señala el estudio realizado por Aristulle y Paoloni (2018).

- **Ej. 3:** Estaba muy muy **nerviosa [AF: in/seguridad -]** y me temblaba un poco la voz [AF: in/seguridad -], pero al mismo tiempo estaba **tranquila [AF: in/seguridad +]** porque la mayoría de las veces leo bien las cosas que me piden. Fueron 70% positivas y 30% negativas. Traté de **tranquilizarme [AF: in/seguridad +]** y respirar bien [AF: in/seguridad +]. Mi mamá siempre me dice que respire hondo [AF:

in/seguridad +] cuando tengo la voz muy temblorosa, así que eso hice y siempre me funciona (Fragmento EST 6).

En los casos de instancias evaluativas de des/inclinación, el 61% muestra de polaridad negativa. Las reflexiones en los ejemplos 4 al 6 expresan algunos sentimientos de polaridad negativa que pueden entenderse como poco placenteros o conducentes a aprendizajes significativos. Más aún cuando se tiene en cuenta el efecto del nerviosismo y la intranquilidad en la producción de la lengua oral. Los escritos de algunos estudiantes indican que ellos reconocen sus emociones y pueden anticiparlas debido, en alguna medida, al trabajo de reflexión en el que se los involucró durante el cursado de la asignatura. Sin embargo, hay estudiantes que manifiestan polaridad positiva como en el ejemplo 6, aunque estas manifestaciones son menos frecuentes.

- **Ej. 4:** Al principio **sentí nervios [AF: in/seguridad -]**, miedo a equivocarme [AF: des/inclinación -], pero comienzo a hacer mi estrategia de dar un respiro profundo [AF: in/seguridad +]... (Fragmento EST 19)
- **Ej. 5:** Al momento de leer un texto oral, principalmente en un examen parcial, comienzo a sentir muchos **nervios y ansiedad [AF: in/seguridad -]** porque no sé qué es lo me va a tocar leer, si voy a lograr pronunciarlo de manera adecuada, etc. A la vez trato de tranquilizarme y seguir practicando porque sé que dejándome llevar por esas emociones, no voy a terminar leyendo bien [AF: des/inclinación -]. (Fragmento EST 8)
- **Ej. 6:** Normalmente **no suelo sentirme nerviosa [AF: in/seguridad +]** durante las lecturas, pero cuando me sucede trato de llegar a un punto y relajarme, para entonces poder retomar la siguiente oración con más tranquilidad [AF: des/inclinación +]. Me sirve para poder controlar el aire y modular mejor las palabras. (Fragmento EST 29)

En algunas instancias evaluativas donde se expresa in/satisfacción, los estudiantes hacen referencia a sentimientos que tienen que ver con la consecución de los objetivos propuestos como se observa en los comentarios de la estudiante 11 y del estudiante 7: “A la hora de leer en el examen estuve muy nerviosa, asustada y al final **frustración [AF: in/satisfacción -]** porque pensé que había desaprobado” y “...pero estoy **conforme [AF: in/satisfacción +]**, porque se [sic] que tengo cosas para mejorar y aprender”.

Juicio

En relación al Juicio, las evaluaciones más frecuentes son las de capacidad, tenacidad, e integridad que tienen como entidad evaluada al propio estudiante en la mayoría de las instancias (85%) y, con menor frecuencia, a las docentes de la asignatura.

En lo que respecta a las evaluaciones de capacidad, se observa que en su mayoría son de polaridad positiva (72%) del estilo que se observan en los ejemplos 8 y 9. El ejemplo 7 muestra una reflexión en la que la estudiante evalúa su actuación/comportamiento con polaridad negativa en referencia a su percepción de lo que podía hacer antes, cuando estaba sola, y al hecho de que no pudo hacerlo tan bien durante la situación de lectura en la videollamada con la presencia de la/s docente/s. Los estudiantes eligieron inscribir y evocar las instancias de juicio con similar frecuencia. A las inscripciones que se observan en los ejemplos se pueden agregar algunas como en las que el estudiante expresa que se considera “capaz”. Las evocaciones que se observan en el ejemplo 8 se pueden agregar algunas tienen que ver con expresiones como “pude regular las emociones” o “poder controlar el aire”.

- **Ej. 7:** Al final del examen me di cuenta que me **salía mejor** en casa [**JUI: estima social: capacidad -**], practicando sola, que lo que pude mostrar en la videollamada. (Fragmento EST 13)
- **Ej. 8:** La mayoría de las veces no suelo ponerme nerviosa al momento de leer en voz alta, son más las emociones positivas que negativas, más que nada si ya he leído y repasado varias veces ese texto, voy **confiada** [**JUI: estima social: capacidad +**], **tranquila, relajada** [**AF: in/seguridad +**], porque se [sic] que puedo lograrlo [**JUI: estima social: capacidad +**], y en caso de que me salga mal se [sic] que tengo que seguir practicando [**JUI: estima social: tenacidad +**]... (Fragmento EST 2)
- **Ej. 9:** Me senti [sic] ansiosa y un poco nerviosa como siempre que tengo que dar un examen oral, pero al mismo tiempo **confiada en mí misma** y mis habilidades orales [**JUI: estima social: capacidad +**] (Fragmento EST 27).

Estas expresiones muestran que los estudiantes valoran aspectos de sí mismos que ponen de relieve capacidades que pueden conducir a los aprendizajes o procedimientos esperados. En este sentido, las reflexiones resultan interesantes y pueden ser determinantes debido a que se relacionan con la expresión de eficacia que algunos autores (Bonetto, Vaja y Paoloni, 2017) consideran se pueden vincular con el incremento de emociones placenteras, la predisposición a enfrentar tareas complejas y retos, lo que en última instancia es positivo al momento de fijar metas a lograr.

De modo similar, en lo que respecta a las evaluaciones de tenacidad, se observa que las valoraciones positivas tienden a señalar una actitud responsable en relación al propio proceso de aprendizaje como se observa en el ejemplo 10.

- **Ej. 10:** Sinceramente no conozco muchas estrategias para regular las emociones pero debería investigar más y aprenderlas porque sé que me servirían de mucho a la hora de rendir exámenes [**JUI: estima social: tenacidad +**] similares a este (Fragmento EST 8).

La ocurrencia de este tipo de valoraciones actitudinales de juicio que se hacen evidentes a partir del análisis de la valoración remite al concepto de Bandura de “autoeficacia percibida” (1987 en Bonetto, Vaja y Paoloni, 2017: 117) quien señala que los juicios que los individuos emitan sobre sus capacidades pueden tener un efecto positivo o negativo sobre sus modos de organizarse y actuar para lograr los objetivos propuestos.

Es importante destacar que en los casos de las evaluaciones de Juicio, específicamente la sanción social, evalúan la integridad de los docentes y lo hacen principalmente con polaridad positiva como se observa en el fragmento transcrito a continuación. El ejemplo 11 muestra evaluaciones inscriptas y evocadas que se realizan a través de la descripción de acciones docentes. Las evaluaciones que se enfocan sobre las profesoras son mayormente positivas y emergen en relación a la corrección, a la ayuda proporcionada, y la comprensión.

- **Ej. 11:** ...También [sic] ayuda que las profesoras **son comprensivas** [**JUI: sanción social: integridad +**] al momento de escucharnos, no nos remarcan los errores negativamente, sino que lo dicen para que aprendamos y mejoremos... [**JUI: sanción social: integridad +**] (Fragmento EST 20).

Parece relevante destacar que en las reflexiones recolectadas en esta oportunidad se observa que algunos estudiantes eligieron colocar a los docentes como entidad de evaluación aun cuando no son mencionados en la consigna. La evaluación del docente como entidad según lo refleja este trabajo es frecuente en estudios que indagan sobre emociones de estudiantes en contextos académicos (Vaja, Martinenco, y Martín, 2018) y se puede considerar central como lo destaca Borioli (2019).

Apreciación

En lo que respecta a la *Apreciación*, se observa que los estudiantes hacen poca referencia a valoraciones en esta región. Cuando lo hacen, las entidades evaluadas son las propias emociones, las estrategias y los pensamientos. En tanto la polaridad se observa balanceada entre positiva y negativa como se observa en expresiones tales como “**pensamientos tóxicos y nocivos**” (Fragmento EST 10), “una **buena estrategia**” (Fragmento EST 12) y “en mayoría fueron **positivas**” (Fragmento EST 7) haciendo referencia a sus emociones.

La poca frecuencia de instancias evaluativas en esta región de significados puede indicarnos que la *Apreciación* no es dominante en este tipo de reflexiones, lo cual tiene sentido debido a que en la consigna presentada los estudiantes negocian sentimientos, emociones y valoraciones de individuos y comportamientos.

Evaluaciones inscriptas o evocadas

Las instancias valorativas pueden estar inscriptas (explícitas) o evocadas (implícitas) en el discurso. En las reflexiones analizadas se observa que 78% de las evaluaciones están inscriptas (en negritas), es decir, se realizan por medio de un ítem lexical que realiza un juicio de valor. Mientras que si las instancias son evocadas, se realizan por medio de una frase o cláusula con lenguaje indirecto como se puede observar en los elementos subrayados en el ejemplo 12. Oteiza y Pinuer (2019) comentan que las evaluaciones inscriptas son directas y menos abiertas a la interpretación del receptor que las evocadas, donde la evaluación se propone y queda más abierta a la interpretación del receptor.

- **Ej. 12:** Al principio estaba un poco **nerviosa** por **miedo a equivocarme**, pero después de leer un par de oraciones **me fui relajando**. Trataba de respirar y pensar bien en lo que iba a decir, tanto antes de empezar a leer y **pensar en positivo** mientras leía. Siempre trato de respirar profundo cuando estoy nerviosa si me siento mal porque me hace saber que sigo en control de mis emociones y que puedo **estar bien** después de eso. (Fragmento EST 1)

Resulta interesante la inscripción de valoraciones porque da cuenta de estudiantes que abiertamente manifiestan sus emociones y juicios al momento de reflexionar sobre la tarea de lectura en voz alta. Cada estudiante, a través de su propia reflexión, indica una posición actitudinal hacia aquello que desencadena una determinada emoción y a través de este despliegue de emociones intenta establecer una conexión interpersonal con quien las lee de modo tal que estas expresiones puedan ser aceptadas o comprendidas por quienes las reciben. Es importante destacar que esta apertura es significativa para el equipo de docentes e investigadores, como así también para los estudiantes que encuentran en la realización de la tarea una forma útil de reflexión y expresión.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue explorar el aporte del sistema de Valoración (Martin y White, 2005) para el análisis de diarios de reflexión como construcciones discursivas que, como destaca Pavlenko (2007), pueden ser sujetas a distintos análisis de índole lingüística, retórica e interaccional.

Observamos que el análisis lingüístico de los diarios de reflexión desde el sistema de Valoración (Martin y White, 2005), específicamente desde el subsistema de Actitud, puede realizar un aporte para lograr comprender de una forma más acabada el modo en el que los estudiantes expresan sus emociones en situación de contextos académicos donde se persigue el objetivo de desarrollar la oralidad en una lengua extranjera, en una primera instancia, a través de la lectura en voz alta. Los resultados obtenidos señalan aspectos interesantes de las reflexiones escritas por los estudiantes de primer año del Profesorado de inglés y la Licenciatura en inglés que participaron en este estudio en relación con situaciones áulicas y la expresión de sus emociones en la realización de tareas de producción oral. El análisis de 29 reflexiones escritas en español muestra que las entidades evaluadas con mayor frecuencia son los estudiantes y, con menor frecuencia, las estrategias, las emociones y los docentes. Las instancias valorativas se realizan mayormente con polaridad positiva y codificación inscripta en las áreas de afecto y juicio, donde se destacan valoraciones en relación a la in/seguridad y des/inclinación, por un lado, y capacidad, tenacidad e integridad por otro.

El subsistema de Graduación no fue objeto de este trabajo, pero se considera que podría resultar valioso explorar las distintas instancias evaluativas en las reflexiones de estudiantes que muestran que los sentimientos pueden estar graduados en una escala de intensidad que se despliega desde bajo, medio o alto.

Son muchos los beneficios que se reconocen al fomentar que los estudiantes conozcan sus emociones desde la perspectiva que vislumbra ese conocimiento como una herramienta que posibilita incrementar sus capacidades y confianza, e impulsa desempeños superadores como lo destacan Bonetto, Vaja y Paoloni (2017). Asimismo, es relevante destacar el rol que cumplen los docentes en este proceso de conocimiento, reflexión y promoción ya que algunos autores destacan el papel central que los profesores tienen en generar una atmósfera áulica positiva y propicia para la enseñanza y el aprendizaje. Hay autores como Vaja, Martinenco, y Martín (2018:87) que señalan que “las emociones son contagiosas y pueden transmitirse”, por esto es central compartir estos resultados con los docentes que trabajan con estudiantes de primer año para poder reflexionar sobre las emociones que surgen en situaciones áulicas donde se busca el desarrollo de la oralidad en lengua extranjera. Tiene sentido, entonces, destacar que nuestra mirada de la lengua oral abarca los factores discursivos, emocionales-afectivos y los usos sociales que permiten recuperar las emociones implicadas en las prácticas discursivas orales. Además, destacamos que reflexionar sobre ellas puede contribuir a que los docentes y estudiantes comprendan sus propios procesos de enseñanza y de aprendizaje y revisen y modifiquen esos procesos (Farrell, 2012), lo que en última instancia permitiría dar paso a una transformación de las prácticas educativas.

Para finalizar, es relevante destacar que los aportes desde el sistema de Valoración pueden contribuir a comprender y describir el fenómeno de las emociones académicas (Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002) en el nivel superior y pueden ser de utilidad tanto para docentes que se desempeñan en este nivel como para los estudiantes (Bonetto, Vaja y Paoloni, 2017). Pensamos que una formación de calidad para nuestros futuros profesionales implica enfocarnos en un abordaje integral que propicie el desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de cada estudiante que ingresa a la universidad.

Referencias bibliográficas

- ARISTULLE, Patricia del Carmen y PAOLONI, Paola Verónica (2018). "El rol de las emociones en la construcción de identidades profesionales", en *Anuario digital de investigación educativa*, 1, p. 280-300. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3230> (12/09/22).
- BARBEITO, María Celina y SÁNCHEZ CENTENO, Adelina (2016). "Las emociones en la formación inicial de profesores de inglés: resultados de una prueba piloto con narrativas visuales en la clase de fonética". *Educación, Formación e Investigación*, 2, 4. ISSN 2422-5975 (en línea). Recuperado de: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/04/Revista_EFI_04-2016.pdf (12/09/22).
- BARKHUIZEN, Gary, BENSON, Phil, y CHIK, Alice (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Londres y New York: Routledge.
- BARLETT, Tom (2019). "Models of Discourse in Systemic Functional Linguistics", en Thompson, Bowcher, Fontaine, y Schöenthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (1-8). Cambridge: Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Abhishek-Kashyap/publication/323377415_Language_Typology/links/5d404103299bf1995b56f067/Language-Typology.pdf (12/09/22).
- BONETTO, Vanesa, VAJA, Arabela, y PAOLONI, Paola (2017). "Creencias de Autoeficacia y Emociones Académicas en Estudiantes de Profesorados y de Ingeniería", en *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3, 2, 116-131.
- BORIOLI, Gloria (2019). "Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba", en *Praxis educativa UNLPam*, 23, 3, 1 - 12. E - ISSN 2313-934X.
- BOWCHER, Wendy L., FONTAINE, Lise, y SCHÖNTHAL, David (2019). "Introduction", en Thompson, Bowcher, Fontaine, y Schöenthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, 1-8. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/books/the-cambridge-handbook-of-systemic-functional-linguistics/554B4D53A0C1205CD9512D759F8E55BE> (12/09/22).
- CARDINALI, Renata Fabiana y BARBEITO, María Celina (2018). "Developing intonation skills in English: A systemic functional linguistics perspective", en *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 19 - 28.
- FARRELL, Thomas S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3, 1, 7-16. Sage publications, Inc.
- GIBSON, Sally (2008). "Reading aloud: a useful learning tool?", en *ELT Journal*, 62, 1, 29-36. Recuperado de: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/62/1/29/416435?redirectedFrom=fulltext> (12/09/22).
- HALLIDAY, Michael y MATTHIESSEN, Christian (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (Fourth edition). Londres y New York: Routledge.
- HOOD, Susan (2019). "Appraisal", en Thompson, Bowcher, Fontaine, y Schöenthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, 382-409. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-systemic-functional-linguistics/appraisal/6177AE14C1809734D2CB6B433245FEFA> (12/09/22).
- HOOD, Susan y MARTIN, James (2005). "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la Valoración en el discurso" en *Revista Signos*, 38, 58, 195-220. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000200004&lng=en&nrm=iso&tIng=en (12/09/22).

MACKEN-HORARIK, Mary y ISAAC, Anne (2014). "Appraising Appraisal", en Thompson, Geoff y ALBA-JUEZ, Laura (Eds). *Evaluation in Context* (67-92). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

MARTIN, James (2010). "Language, register and genre", en Coffin, Lillis, y O'Halloran (Eds.) *Applied Linguistics Methods*, 12-32. Abingdon: Routledge and The Open University.

MARTIN, James (2017). "The Discourse Semantics of Attitudinal Relations: Continuing the Study of Lexis". *Russian Journal of Linguistics*, 21(1), 22–47. Recuperado de: <https://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/15403> (12/09/22).

MARTIN, James y ROSE, David (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.

MARTIN, James y WHITE, Peter (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

ONG, Walter (2005). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Routledge.

OTEÍZA, Teresa, y PINUER, Claudio (2019). "El sistema de Valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso", en *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29, 2. 207-229. Recuperado de: <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/1201/1281> (12/09/22).

PATTON, Michael (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications Inc.

PAVLENKO, Aneta (2007). "Autobiographic narratives as data in applied linguistics", en *Applied Linguistics*, 28, 2, 163–188.

PEKRUN, Reinhard, GOETZ, Thomas, TITZ, Wolfram, y PERRY, Raymond (2002). "Positive emotions in education". En Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 149-173. Oxford: Oxford University Press.

PEÑA BORRERO, Luis Bernardo (2018). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf (12/09/22).

VAJA, Arabela, MARTINENCO, Rebecca, y MARTÍN, Rocío (2018). "Aportes para pensar las emociones académicas en clases universitarias", en. *Contextos de Educación*, 24, 79-89.

Cita sugerida: CARDINALI, Renata Fabiana (2022). "Aportes del sistema de Valoración para el análisis de reflexiones de estudiantes sobre emociones y oralidad" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 19, 102-118. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 12 de setiembre de 2022

Aceptado: 28 de setiembre de 2022