



**Universidad
Nacional
Villa María**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

El lenguaje de pensamiento en cuatro obras literarias del siglo XX. Aporte a la cultura de pensamiento en el aula de inglés

Año
2022

Autora
Falco, Margarita Mariana

Directora de tesis
Ancarani, Marta

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Falco, M. M. (2022). *El lenguaje de pensamiento en cuatro obras literarias del siglo XX. Aporte a la cultura de pensamiento en el aula de inglés* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Villa María]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Villa María.
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=44963



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional



**Universidad
Nacional
Villa María**

Doctorado en Pedagogía

Instituto Académico
Pedagógico de Ciencias **Humanas**

El lenguaje de pensamiento en cuatro obras literarias del siglo XX

Aporte a la cultura de pensamiento en el aula de inglés

Tesis Doctoral

Presentada al

Doctorado en Pedagogía

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, Provincia de Córdoba

En Cumplimiento Parcial
de los Requisitos para el Título de
Doctor en Pedagogía

Por

Margarita Mariana Falco

Directora: Dra. Marta Ancarani

25 de julio de 2022

Agradecimientos

Si la realización de una tesis doctoral se asemeja a la construcción de una casa, deseo expresar mis agradecimientos más profundos a quienes contribuyeron a construirla.

A la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) que, al posibilitarme acceder a la educación de grado, me abrió las puertas al fascinante mundo de la investigación.

Al rector de la UNVM, Ab. Luis Negretti, por apoyar y sostener siempre la participación de la UNVM en la formación continua de quienes integran los claustros de la casa de estudios.

A la Dra. Margarita Schweizer, por su valiosa contribución personal y profesional al servicio de la formación integral de las personas.

A la Dra. Gloria Vadori, por su estímulo y confianza en mi desempeño personal y profesional.

A la Dra. Mercedes Civarolo, por aceptar ser asesora de esta tesis, a la que ha contribuido con su proverbial generosidad intelectual.

A la Dra. Marta Ancarani, por su ejemplo de trabajo constante, sus enseñanzas y su energía positiva al servicio del presente trabajo.

Al Dr. Rubén Román, por su manifiesto aprecio y respeto por las ideas e iniciativas presentadas por los doctorandos y por sus inspiradores comentarios y observaciones que me ayudaron a ir cada vez más lejos.

A la Mgter. Sandra Martín, docente del Doctorado en Pedagogía del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH) de la UNVM, por sus observaciones e inspiradores comentarios.

A la Dra. Miriam Aparicio, por sus enriquecedores aportes al tema de la presente investigación.

Al Dr. Carlos Lasa, por su generosidad en compartir conocimientos y motivar la reflexión sobre la relación docente, estudiante y universidad.

A la Dra. Cecilia Tatoj y el equipo académico del Departamento de Filología de la Universidad de Silesia, Katowice, Polonia, por su interés en el tema objeto de estudio y sus sustanciosos aportes desde diferentes aristas.

A la Dra. Shari Tishman y al Dr. Ron Ritchhart de la Escuela de Graduados de Harvard, Cambridge, Massachussets, EE. UU., por sus valiosos aportes en los intercambios realizados.

Al Dr. Thomas Hoerr, Director de New City School y profesor erudito de la Universidad de St. Louis, Missouri, EE. UU., por las discusiones en torno al vínculo docente-estudiante-conocimiento, al Dr. William O'Grady, lingüista de la Universidad de Hawaii, Manoa, EE. UU., por los intercambios en relación con el aprendizaje de lenguas y al Cambridge Dictionary Team [Equipo del Diccionario Cambridge], por sus aclaraciones sobre la frecuencia de uso de la terminología usada en diversos niveles de enseñanza.

A los compañeros de la primera cohorte del Doctorado en Pedagogía del Instituto IAPCH de la UNVM, cuyos intercambios alentaron la consideración de nuevos puntos de vista y perspectivas de trabajo.

A familiares y amigos, por su continuo apoyo.

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	8
Palabras-clave:	8
Lista de Tablas	9
Lista de Abreviaturas y Siglas	10
Organización de la Tesis.....	11
CAPÍTULO I PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA TESIS	13
1. Fundamentación.....	13
1.1. Planteamiento del Problema.....	17
1.2. Objetivos	20
1.2.1. Objetivo general.	20
1.2.2. Objetivos de ulterioridad	20
1.2.3. Objetivos específicos.	20
1.2.4. Objetivos específicos de ulterioridad.....	21
1.3. Hipótesis de Investigación	21
1.4. Alcances y Limitaciones	21
CAPÍTULO II ANTECEDENTES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.....	23
2. Revisión de la Literatura	¡Error! Marcador no definido.
2.1. Estudios sobre el Lenguaje de Pensamiento.....	23
2.2. Estudios Afines al Lenguaje de Pensamiento.....	24
2.2.1. Estudios sobre la cultura de pensamiento.....	24
2.2.2. Estudios sobre el marco de la EpC.....	27
2.3. Investigaciones sobre Competencia Léxica en la Construcción de Comprensión de los Estudiantes.....	28
2.3.1. Textos literarios y vocabulario en la clase de inglés.....	28
2.3.2. El rol del léxico en la comprensión de los estudiantes.....	29
2.4. Estudios sobre el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento en la Clase de Inglés.....	30
CAPÍTULO III PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	33
3. Marco Teórico	33

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

5

3.1. El Marco de la EpC.....	33
3.1.1. Elementos centrales del marco de la EpC.....	34
3.1.2. La comprensión en el marco de la EpC.....	35
3.1.3. La noción de inteligencia en el marco de la EpC.....	36
3.2. La Cultura de Pensamiento en el Aula.....	37
3.2.1. Las fuerzas culturales.....	38
3.2.2. Dimensiones del buen pensamiento.....	39
3.2.3. La cognición en la cultura de pensamiento.....	40
3.2.4. Enseñanza-aprendizaje en la cultura de pensamiento.....	41
3.2.5. Valor del diálogo en la cultura de pensamiento.....	42
3.3. Consideraciones sobre el Lenguaje y la Lengua.....	43
3.4. Consideraciones sobre el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: El Rol del Léxico.....	47
3.5. El Lenguaje de Pensamiento.....	53
3.5.1. ¿Lenguaje de pensamiento o lenguaje del pensamiento?.....	54
3.5.2. Ámbito del lenguaje de pensamiento.....	55
3.6. Los Textos Literarios en el Aprendizaje de la Lengua Inglesa.....	56
3.7. Presencia de Términos del Lenguaje de Pensamiento en Materiales Didácticos.....	59
3.8. El Lenguaje de Pensamiento y la Dimensión Pedagógica (Relación Estudiante-Docente-Conocimiento).....	60
3.9. La Reflexión Acerca del Lenguaje de Pensamiento en la Formación de Futuros Docentes de Inglés.....	69
3.10. El Lenguaje de Pensamiento y la Comunicación Intercultural.....	70
3.11. Selección del Corpus.....	72
3.12. Guía Orientativa sobre los Niveles de la Competencia Lingüística en el Aprendizaje de Lenguas.....	73
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA EMPLEADA.....	76
4. Metodología.....	76
4.1. Metodología de Análisis de Contenido.....	76
4.2. Fases del Análisis de Contenido.....	77
4.3. Unidades de Análisis.....	77

4.4. Registro de los Datos y Categorías de Registro.....	77
4.5. Fichas de Registro	78
4.6. Cómputo de Datos.....	78
4.7. Procedimiento.....	79
4.8. Análisis de Datos.....	81
4.8.1. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos de <i>An Unsuitable Job for a Woman</i> [No apto para mujeres] (James, 1972/2011).....	81
4.8.2. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos de "A" is for Alibi ["A" de Adulterio].....	104
4.8.3. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos de "Taste" ["La cata"] (Dahl, 1951).....	129
4.8.4. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos de "Defender of the Faith" "El defensor de la fe" (Roth, 1959).....	136
4.9. Comparación e Interpretación de los Datos de las Novelas <i>An Unsuitable Job for a Woman</i> [No apto para mujeres] (James, 1972/2011) y "A" is for Alibi ["A" de adulterio] (Grafton, 1982/2005).....	146
4.10. Interpretación de los Datos de los Cuentos Cortos "Taste" ["La cata"] (Dahl, 1951) y "Defender of the Faith" ["El defensor de la fe"] (Roth, 1959).....	1500
4.11. Hallazgos Inesperados	153
CAPÍTULO V DISCUSIÓN DE DATOS.....	156
5. Discusión.....	156
CAPITULO VI GUÍA ORIENTATIVA PARA LA INTRODUCCIÓN DEL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN EL AULA.....	161
6. Guía Orientativa para la Introducción de Términos del Lenguaje de Pensamiento en la Planificación de Unidades Didácticas.....	161
I. Redacción del programa de estudios del espacio curricular	308
II. Desempeños de comprensión	162
III. Evaluación diagnóstica continua.....	167
CAPÍTULO VII CONSIDERACIONES FINALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	161
7. Consideraciones.....	169
7.1. Consideraciones finales	169
7.2. Futuras líneas de investigación	171

Referencias.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo A Resumen de la novela <i>An Unsuitable Job for a Woman</i> [No apto para mujeres] (James, 1972/2011) y biografía de la autora.....	194
Anexo B Resumen de la novela " <i>A</i> " <i>is for Alibi</i> [" <i>A</i> " de adulterio] (Grafton, 1982/2005) y biografía de la autora	202
Anexo C Resumen del cuento corto "Taste" ["La cata"] (Dahl, 1951) y biografía del autor.....	208
Anexo D Resumen del cuento corto "Defender of the Faith" ["El defensor de la fe"] (Roth, 1959) y biografía del autor.....	213
Anexo E Ficha de registro diseñada para poder explorar el lenguaje de pensamiento presente en las novelas y en los cuentos cortos	220
Anexo F Ficha de análisis de <i>An Unsuitable Job for a Woman</i> [No apto para mujeres] (James, 1972/2011).....	223
Anexo G Ficha de análisis de " <i>A</i> " <i>is for Alibi</i> [" <i>A</i> " de adulterio] (Grafton, 1982/2005)....	259
Anexo H Ficha de análisis de "Taste" ["La cata"] (Dahl, 1951).....	300
Anexo I Ficha de análisis de "Defender of the Faith" ["El defensor de la fe"] (Roth, 1959).....	303
Anexo J Guía orientativa para la introducción de términos del lenguaje de pensamiento durante la planificación de unidades didácticas.....	308

Resumen

Las obras literarias se utilizan en clases de inglés para estimular la adquisición de vocabulario y fomentar la comunicación entre los estudiantes, entre otros propósitos. Sin embargo, se advertía que los estudiantes de *Lengua Inglesa III* de 3^{er} año del Profesorado en Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Villa María, Pcia. de Córdoba, Argentina, al participar en instancias de intercambio sobre dichas obras en un curso que promueve una cultura de pensamiento a partir del marco de la Enseñanza para la Comprensión, utilizaban escasos términos del lenguaje de pensamiento –aquellos que describen algún tipo de actividad psíquica o un producto de esta. Por ello, mediante la presente investigación, se exploraron las siguientes obras: *An Unsuitable Job for a Woman* [*No apto para mujeres*], de Phyllis Dorothy James (1972/2011), escritora británica; *A” Is for Alibi* [*“A” de adulterio*], de Sue Grafton (1982/2005), escritora estadounidense; “Taste” [“La cata”], de Roald Dahl (1951), escritor británico, y “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”], de Philip Roth (1959), escritor estadounidense, a fin de detectar términos del lenguaje de pensamiento, y así, clasificarlos y describirlos. La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, con un enfoque metodológico de tipo exploratorio, mixto-secuencial (cuantitativo-cualitativo). El análisis realizado evidenció la presencia de un considerable repertorio de términos del lenguaje de pensamiento, a partir de los cuales se diseñó una guía orientativa para incluir su tratamiento en la planificación de unidades didácticas que potencien la comprensión y la expansión de dicho vocabulario en el ámbito áulico.

Palabras-clave: lenguaje de pensamiento, cultura de pensamiento, Enseñanza para la Comprensión, obras literarias, inglés, educación superior

Lista de Tablas

Tabla 1: *Frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento localizados en An Unsuitable Job for a Woman [No apto para mujeres] (James, 1972/2011)*

Tabla 2: *Frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento detectados en An Unsuitable Job for a Woman [No apto para mujeres] (James, 1972/2011)*

Tabla 3: *Frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento localizados en A” Is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005)*

Tabla 4: *Frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento encontrados en A” Is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005)*

Tabla 5: *Frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento localizados en “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951)*

Tabla 6: *Frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento localizados en “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951)*

Tabla 7: *Frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento localizados en “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959)*

Tabla 8: *Frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento localizados en “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959)*

Lista de Abreviaturas y Siglas

Ab.: Abogado

Dr.: Doctor

Dra.: Doctora

EpC: Enseñanza para la Comprensión

IAPCH: Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

L1: Lengua materna

L2: Lengua extranjera

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

NGSL: New General Service List [Nueva Lista de Servicios Generales]

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PISA: Programme for International Student Assessment [Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos]

UNVM: Universidad Nacional de Villa María

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Organización de la Tesis

La tesis se encuentra estructurada en siete capítulos; en cada uno de los cuales se aborda una cuestión en particular del panorama general del estudio realizado. Luego, se introducen las referencias bibliográficas de los autores que forman parte del cuerpo de la tesis, y los anexos, que incluyen un resumen de cada obra, la bibliografía de los autores, la ficha de registro diseñada para explorar el lenguaje de pensamiento en las novelas y en los cuentos cortos, las fichas de registro de términos del lenguaje de pensamiento de cada novela y de cada cuento corto explorado, y la guía orientativa en inglés para la introducción de términos del lenguaje de pensamiento en la planificación de unidades didácticas.

En el Capítulo I, se presenta la fundamentación, el planteamiento del problema, los objetivos, la hipótesis de investigación y los alcances y limitaciones del estudio.

En el Capítulo II, se incluye la revisión de la literatura relacionada con el objeto de estudio. La actualización heurística sobre los estudios realizados en relación con el lenguaje del pensamiento en las novelas y en los cuentos cortos, con la cultura de pensamiento, y con el área de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), da cuenta de que el objeto de estudio de la presente investigación ha sido escasamente explorado. Asimismo, estudios afines sobre textos literarios y competencia léxica ofrecen una visión de la manera en la que los estudiantes pueden expandir su comprensión y desarrollar su potencial.

En el Capítulo III, se aborda el marco teórico que fundamenta el presente estudio. Se tratan los siguientes temas: El marco de la EpC y sus elementos constitutivos, la cultura de pensamiento en el aula, el lenguaje y el léxico en el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, se profundiza en el lenguaje de pensamiento, en la utilización de textos literarios en el aprendizaje de una lengua extranjera, la presencia de términos del lenguaje de pensamiento en materiales didácticos, la relación entre el lenguaje de pensamiento y la dimensión pedagógica docente-estudiante-conocimiento, el valor de la reflexión sobre dicho lenguaje, el lenguaje de pensamiento y la comunicación intercultural, los criterios de selección del corpus del presente estudio y la guía orientativa sobre la competencia lingüística en el dominio de lenguas.

En el Capítulo IV, se presentan las pautas metodológicas de la investigación y el estudio empírico realizado. Asimismo, se incluye la metodología de análisis de contenido, sus fases, las unidades de análisis, el registro de los datos y las categorías de registro, las fichas

de registro y el cómputo de datos. A su vez, se detallan los pasos del procedimiento que se siguieron y se incluye el análisis de los datos.

En el Capítulo V, se focaliza en la discusión de los datos obtenidos durante el estudio.

En el Capítulo VI, se presenta la guía orientativa diseñada para facilitar a los docentes la introducción de términos del lenguaje de pensamiento en la planificación de unidades didácticas.

En el Capítulo VII, se abordan las consideraciones finales de la investigación y se sugieren futuras líneas de investigación que pueden resultar de utilidad para quienes se encuentren interesados en profundizar otras dimensiones relacionadas con el tema objeto de estudio de la presente investigación.

Por último, se introducen las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA TESIS

En este capítulo se presenta, en primer lugar, la razón por la cual se decidió realizar esta investigación: Contribuir al desarrollo formativo de los estudiantes de inglés para que puedan profundizar la capacidad de comprensión de los mensajes que leen y escuchan, y comunicar sus ideas con mayor precisión. Seguidamente, se indican el objetivo general y el objetivo de ulterioridad, como así también los objetivos específicos, la hipótesis de investigación y los alcances y limitaciones del estudio.

1. Fundamentación

Preparar a los estudiantes para enfrentar y resolver con éxito los desafíos de los diversos entornos en los que se desenvuelven implica, entre otros retos, ayudarlos a desarrollar la capacidad de comprensión y la adquisición de habilidades comunicativas. Gurría, Secretario General de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), período 2006-2021, sostuvo:

Hoy en día, los estudiantes necesitan capacidades bien cimentadas para navegar en flujos de información online instantáneos, para diferenciar entre hechos y ficción, entre lo que es verdadero y falso. En el mundo de las *fake news* [noticias falsas] de hoy, estas capacidades son clave. (en Ayuso, 2019, párr.3)

En este contexto social, “se valoran mucho las habilidades comunicativas sólidas, incluida la capacidad de articular ideas de manera clara y convincente tanto oralmente como por escrito, expresar opiniones, comunicar instrucciones congruentes y motivar a los demás a través de la palabra” (Scott, 2015, p.5). De la misma manera, entre las habilidades indispensables para responder exitosamente a las demandas del trabajo y de la vida cotidiana misma se cuentan la “creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración” (Maggio, 2018, p.35).

Asimismo, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, se sostuvo que para enfrentar las complejas circunstancias de nuestro cotidiano vivir:

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de

un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998, Artículo 9. Métodos educativos innovadores: Pensamiento crítico y creatividad, párr.2)

Por lo tanto, en la formación de ciudadanos capaces de utilizar el conocimiento para comprender la realidad social y transformarla, los aprendizajes áulicos han de propiciar el adecuado desempeño de los estudiantes en las más diversas circunstancias de la vida diaria. Según Vadori (2017), se tiene que “pensar en una educación que permita al hombre hacer uso de su razón, de su inacabada posibilidad de reflexionar, de su libertad, de su lenguaje y asumir su responsabilidad social” (en Universidad Nacional de Villa María, 2017, párr.7).

Sin embargo, estos postulados no se reflejan en los resultados de las pruebas administradas a estudiantes de 15 años de 79 países, entre ellos Argentina, por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en 2018. Dichos resultados revelaron que:

La capacidad de diferenciar entre lo que es un dato y una opinión se reduce significativamente: Menos de uno de cada diez estudiantes de la OCDE (el 8,7 %) dominan tareas de lectura complejas como distinguir entre hecho y opinión cuando leen temas con los que no están familiarizados. (Ayuso, 2019, párr.2)

Al respecto, Furman, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y doctora en Educación de la Ciencia por la Universidad de Columbia, expresó que discernir entre hechos y opiniones resulta clave para poder formar pensamiento crítico, y que este problema se presenta tanto en adolescentes como en adultos (en Chequeado, 2019). En consecuencia, los resultados de las pruebas PISA se transforman en una campana de alarma sobre las posibilidades reales que puedan llegar a tener los estudiantes de participar críticamente en la sociedad de la información.

Por otra parte, en una investigación que involucró a estudiantes del tramo medio de las carreras de Psicología, Bibliotecología, Letras Modernas y Letras en la Universidad de la Plata, Argentina, se analizaron 621 reformulaciones de diferentes tipos de textos realizadas por los referidos estudiantes. Los resultados evidenciaron problemas, tales como distorsiones semánticas, utilización de recursos léxicos inadecuados y problemas de producción, lo que da

cuenta de las dificultades de comprensión de textos académicos y de otros, en general (Piacente y Tittarelli, 2006). Por otra parte, González de Gatti, Orta González y Schander (2013) observaron que estudiantes de un nivel post-intermedio y avanzado pertenecientes a carreras de grado en inglés presentaban dificultades para adquirir contenidos léxicos y señalaron que se tiene que continuar investigando y profundizando el conocimiento sobre dicha área. Las investigadoras observaron que numerosos estudiantes tendían a elaborar glosarios simples de los términos de cada artículo analizado sin relacionar entre sí los términos de las listas. Con respecto al aprendizaje del vocabulario, Chen (2002) y Zhu (2020) notaron que estudiantes de nivel secundario, de cursos avanzados, y de nivel universitario recurrían a la memorización de palabras y a la confección de listas de vocabulario.

Resulta necesario, entonces, ofrecer oportunidades genuinas para que los estudiantes evadan la trampa de no pensar y fortalezcan su conocimiento generador, aquel que “no se acumula, sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (Perkins, 2001, p.18). Una de las vías para lograrlo es generar acciones que permitan a los docentes abordar la incorporación de términos del lenguaje de pensamiento, conformado este por las palabras y modos de comunicación de una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensar (Tishman, Perkins y Jay, 1995a). Esta visión del lenguaje fue desarrollada a partir de investigaciones sobre la EpC del Proyecto Cero de la Escuela de Graduados de Harvard, que, a partir de 1967, investigó sobre el concepto de inteligencias múltiples, la comprensión, la cultura de pensamiento y otros aspectos del aprendizaje, postulados que serán oportunamente expuestos. Al respecto, Furman (2020) consideró que, ante un mundo incierto, en el que abunda la información, resulta esencial que los estudiantes formen cimientos de pensamiento crítico para poder debatir y analizar lo que acontece, formación que dota a la persona de libertad en una sociedad cambiante (en Rodgers, 2020, párr.7). En este sentido, Clegg (2021) sostuvo que términos del lenguaje relacionados con procesos mentales, tales como *establecer* y *garantizar* contribuyen a establecer una comunicación eficaz no solo en las distintas asignaturas del curriculum de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, sino también en otros contextos; sin embargo, a los estudiantes de inglés como lengua extranjera, en general, les resulta difícil identificarlos y, por ende, utilizarlos, si no se los orienta. Para acompañar ese proceso, se tiene que realizar un trabajo de codificación y descripción de ese lenguaje, y se precisa del diseño de algunas actividades simples que guíen a los docentes que deseen

introducirlo en la clase. Asimismo, Clegg (2007) consideró que los estudiantes que aprenden un idioma extranjero necesitan familiarizarse no solo con el vocabulario específico de cada espacio curricular, sino también con aquel más general, que atraviesa las distintas asignaturas y que les permite justificar sus puntos de vista, explicar sus ideas, demostrar que entienden un tema u ofrecer pruebas acerca de algo. Si bien ambos deben ser adquiridos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el vocabulario específico tiende a ser explicado de forma explícita y precisa, mientras que el vocabulario general tiende a pasar desapercibido aún para el docente, quien, por ende, no es propenso a enseñarlo de forma explícita. Según Clegg (2007), cuando un estudiante desea expresar una conjetura podría utilizar verbos como *asumir* o sustantivos como *hipótesis*, el problema es que estos términos no son fáciles de detectar en los intercambios áulicos o cotidianos; tampoco existen muchas fuentes de consulta rápida que reúnan a varios de estos términos, los que, muy a menudo, son utilizados sin tener un cabal conocimiento de su significado.

La presente investigación exploró la presencia de términos del lenguaje de pensamiento en cuatro obras literarias del siglo XX. Dentro del género literario narrativa, en el subgénero novela, se analizaron *An Unsuitable Job for a Woman* [*No apto para mujeres*], de Phyllis Dorothy James (1972/2011), escritora británica, y *“A” Is for Alibi* [*“A” de adulterio*], de Sue Grafton (1982/2005), escritora estadounidense. En lo que respecta al subgénero cuentos cortos, se abordaron *“Taste”* [*“La cata”*], de Roald Dahl (1951), escritor británico, y *“Defender of the Faith”* [*“El defensor de la fe”*], de Philip Roth (1959), escritor estadounidense (véanse Anexos A, B, C y D para resumen de cada obra y bibliografía de cada autor). Las referidas obras se examinaron para identificar términos del lenguaje de pensamiento, clasificarlo y describirlo. A partir de los resultados obtenidos, se generó una guía orientativa para incorporar términos del lenguaje de pensamiento en la planificación de unidades didácticas. Al comenzar a utilizarlos en la interacción diaria, se creará un ambiente en donde se promueven habilidades comunicativas sólidas, caracterizadas estas por la claridad, la precisión y la coherencia, gestándose, así, una cultura de pensamiento, un ambiente áulico que promueve el buen pensar, y en la que distintas fuerzas culturales en interacción –lenguaje, expectativas, interacciones, oportunidades, tiempo, modelaje, ambiente y rutinas– en la sinergia diaria contribuyen a formar una persona creativa, flexible y crítica, todo ello sostenido a partir del marco conceptual de la EpC, desarrollado por Perkins y su equipo de investigación del Proyecto Cero de Harvard (Gardner, 2016). El referido marco

teórico incluye los siguientes elementos: Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (Perkins y Blythe, 1994; Pogré, 2001). A partir de este marco, se generó conocimiento acerca de otra manera de abordar las obras literarias para promover una cultura de pensamiento que favorezca procesos de comprensión y de enculturación en el aula.

1.1. Planteamiento del Problema

Diversas asignaturas de los planes de estudio de los profesados de inglés de nivel superior, entre ellos el Profesorado Gabriela Mistral, el de la UNVM y el de la Univerisdad Nacional de Córdoba, incluyen la asignación de lecturas de obras literarias con el objeto de ejercitar las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura) que los usuarios de una lengua tienen que dominar para desenvolverse en situaciones comunicativas diversas (Cassani, Luna y Sanz, 1994). Los textos se seleccionan por ser modelos de lengua en uso que posibilitan a los estudiantes interpelar conceptos previos, participar en debates áulicos, e introducir diferentes voces en sus producciones escritas.

Con frecuencia, estudiantes de *Lengua Inglesa III*, del Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM, en intercambios con docentes acerca de la manera en que abordaban el análisis de las obras propuestas para el espacio curricular, expresaban que se concentraban en el argumento de las obras, en las características de los personajes, y en posibilidades de desenlaces distintos a los propuestos por los autores. Esta opinión era coincidente con la de docentes de diversos espacios curriculares, quienes percibían que los jóvenes se limitaban a considerar solamente el mundo de la obra, excluyendo posibilidades de relacionarla con sus propias circunstancias o con el mundo actual. De la misma manera, no demostraban haberse apropiado del vocabulario presente en las obras y que, en los intercambios orales, el verbo *pensar* [*think*] era, prácticamente, el único verbo relacionado con el ámbito del pensar que utilizaban. Por lo general, al abordar la lectura de las obras, los estudiantes no se proponen como objetivo recuperar el vocabulario, por lo tanto, si en aquellas hubiera términos del lenguaje de pensamiento, estos pasarían inadvertidos y, por ende, “invisibles,” para el lector desprevenido.

En la investigación de González de Gatti, Orta González y Schander (2013), las académicas observaron que, con respecto al aprendizaje del vocabulario en el proceso de adquisición del idioma inglés, no se advertía en los estudiantes un “manejo de una amplia

gama de relaciones semánticas en el establecimiento de asociaciones facilitadoras del aprendizaje” (p.171); asimismo, notaron que entre los estudiantes “predomina un concepto limitado y superficial de lo que significa conocer una palabra o expresión” (p.172). Estos resultados darían cuenta de que la adquisición de vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua se constituye en una necesidad insoslayable, y que necesita ser explícitamente abordada en la enseñanza de lenguas.

El lenguaje es una de las fuerzas que permite “preparar a los alumnos para que en un futuro puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje” (Perkins, 2001). Es decir, el lenguaje es uno de los componentes sustanciales de una educación que promueve el buen pensar, entendido este no solo en términos de desarrollar habilidades, sino también disposiciones de pensamiento, tales como la de ser curioso, abierto a otras opiniones, y atento a las evidencias (Ritchhart y Perkins, 2008). Al respecto, Tishman, Jay y Perkins (1993) sostuvieron que un buen pensador se caracteriza no solo por sus habilidades superiores cognitivas y sus destrezas de pensamiento, sino también por tender, casi de forma permanente, a buscar la claridad, a explorar sobre un tema, a tomar riesgos intelectuales y a pensar creativamente, tendencias denominadas *disposiciones de pensamiento*.

Mota de Cabrera y Villalobos (2007) señalaron que “un elemento esencial en la formación de las funciones mentales superiores es el proceso de internalización de los signos que las personas intercambian” (párr.13). Al respecto, Hedge (2000) consideró que la falta de comprensión de los estudiantes suele producirse por errores cometidos, en especial, en el área de vocabulario, y no en el área gramatical. Deficiencias en el área de vocabulario pueden impedir, por ejemplo, que los estudiantes se comuniquen fructífera y eficazmente con sus pares o que interpreten los mensajes con claridad. Por ello, el lenguaje de pensamiento tiene que constituirse en un componente ineludible de las propuestas de enseñanza. Cummins (1994), Dong (2004) y Genesee (1994) han considerado conveniente enseñar habilidades de pensamiento de orden superior en la clase de inglés como lengua extranjera. Dong (2006) enfatizó que aprender un idioma también implica aprender a pensar críticamente en esa lengua. Explorar las obras literarias rescatando el lenguaje de pensamiento que puede estar presente en estas ofrece a los educadores una herramienta adicional para subsanar deficiencias en el uso de vocabulario, y para desarrollar en el aula habilidades de pensamiento de orden superior; entre las cuales se incluyen: Pensamiento crítico y creativo,

análisis, evaluación, solución de problemas, conceptualización, argumentación y procesamiento de información; es decir, pensamientos que encierran en su seno la potencialidad de la mejora de los procesos de comprensión.

Promover el buen pensar implica desterrar la memorización mecánica de contenidos o la concepción bancaria de la educación (Freire, 1993/2015), y guiar al estudiante a idear y proyectarse de manera creativa y crítica en distintos contextos (Tishman, Jay y Perkins, 1993). Los términos del lenguaje de pensamiento que se adquieren y se internalizan en ese proceso coadyuban a lograr una educación de calidad. Provinciali, Secretaria de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina, al referirse a la escuela secundaria sostuvo que hay que “generar condiciones institucionales para que la escuela secundaria cumpla con la obligación –que no solo es mandato de ley, sino mandato ético– de que todos nuestros estudiantes ingresen, permanezcan y egresen con aprendizaje de calidad” (en Gobierno de Córdoba, 2018, párr.3). Martínez-Salanova Sánchez (2018) sostuvo “a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad” (párr.14). Lejos de esta realidad se encuentran las aulas que valoran y fomentan la apropiación del lenguaje de pensamiento.

Por lo anteriormente expuesto, los resultados de la presente investigación se constituyen en un aporte concreto para fomentar la utilización del lenguaje de pensamiento de manera de promover la intercomunicación de ideas en forma orgánica y precisa, a partir del marco de la EpC, tanto en entornos áulicos como extra áulicos. Así, los participantes de una cultura áulica en la que se prioriza el buen pensar están preparados para resolver problemas y crear productos creativos, y podrán dar cuenta de que “es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce” (Freire, 1993/2015, p.63).

Según lo planteado anteriormente, se formuló la pregunta problema de investigación:

¿Qué tipo de lenguaje de pensamiento se hace visible en las obras literarias, y de qué manera su consideración y abordaje favorecería la creación de una cultura de pensamiento en el aula?

De esta pregunta problema, se desagregaron las siguientes preguntas auxiliares que sirvieron de guía para orientar la investigación:

- ¿Qué términos del lenguaje de pensamiento se pueden descubrir en cada uno de los textos literarios seleccionados?
- ¿De qué manera se pueden clasificar los términos vinculados al lenguaje de pensamiento encontrados en los textos literarios?
- ¿A qué procesos cognitivos refieren los términos de lenguaje de pensamiento encontrados en los textos literarios analizados?

De lo anterior, se desprende otra pregunta, relacionada con el objetivo de ulterioridad:

- ¿De qué manera hacer visible el lenguaje de pensamiento a partir de los textos seleccionados puede contribuir a instaurar una cultura de pensamiento que posibilite la construcción y expansión de la comprensión de los estudiantes en el aula de inglés?

1.2. Objetivos

1. 2. 1. Objetivo general.

- Explorar el lenguaje de pensamiento en obras literarias que se emplean en la clase de inglés en el marco de la EpC.

1.2.2. Objetivos de ulterioridad.

- Realizar aportes acerca de la manera en que el lenguaje de pensamiento encontrado puede documentarse con fines didácticos.
- Proporcionar modos de ingresar el lenguaje de pensamiento en el ámbito áulico para desarrollar el potencial de los estudiantes.

1.2.3. Objetivos específicos.

Del mencionado objetivo general propio del estudio y de los objetivos de ulterioridad descriptos, se desglosaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar términos del lenguaje de pensamiento en las obras literarias mencionadas.
- Clasificar el lenguaje de pensamiento en categorías creadas para tal fin.
- Describir el lenguaje de pensamiento identificado en las obras.

1.2.4. Objetivos específicos de ulterioridad.

Los objetivos específicos de ulterioridad fueron:

- Documentar la manera de registrar términos del lenguaje de pensamiento que aparecen en una obra literaria para hacerlos visibles en la cultura de pensamiento áulica.
- Establecer conexiones entre dicho lenguaje y los elementos del marco de la EpC para elaborar una guía orientativa de manera de introducir términos del lenguaje de pensamiento en la planificación de unidades didácticas.

1.3. Hipótesis de Investigación

Los procesos de investigación cualitativa “responden generalmente a un diseño semi-estructurado y flexible. Esto implica que las hipótesis de trabajo o supuestos tienen un carácter emergente y que evolucionan dentro de una dinámica heurística” (Gurdían-Fernández, 2007, p.96). Por ello, en el marco de la presente investigación, a la pregunta: ¿Qué tipo de lenguaje de pensamiento se hace visible en las obras literarias, y de qué manera su consideración y abordaje favorecería la creación de una cultura de pensamiento en el aula? se planteó la siguiente conjetura:

En las obras literarias se hace visible el lenguaje de pensamiento, constituido por todas aquellas palabras que se refirieren a procesos y productos del pensamiento, que, abordado en una cultura de pensamiento áulica, puede favorecer procesos de comprensión.

Con relación a lo expuesto, los conceptos relevantes fueron los siguientes: *Lenguaje de pensamiento, cultura de pensamiento áulica, EpC, obras literarias, inglés, educación superior.*

La presente investigación procuró descubrir y explorar las posibles relaciones entre los conceptos arriba mencionados desde el punto de vista didáctico.

1.4. Alcances y Limitaciones

El análisis de las obras desde la perspectiva de la presente propuesta constituyó un aporte significativo al estado de conocimiento actual que existe acerca de las mismas. De igual manera, este estudio abrió nuevos horizontes para el abordaje de las obras literarias en

las unidades temáticas de los programas de inglés a partir la identificación y puesta en valor del lenguaje de pensamiento en la cultura de pensamiento áulica.

A su vez, la investigación realizó un aporte al campo de la enseñanza del idioma inglés, ofreciendo al docente herramientas para promover la comprensión y la comunicación eficaz de los estudiantes. Asimismo, permitió el avance del conocimiento sobre el lenguaje de pensamiento en obras literarias, interés manifestado por Tishman, investigadora principal del proyecto Cero de la Escuela de Graduados de Harvard (S. Tishman, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

Dadas las características del análisis propuesto, se decidió explorar cuatro obras incluidas en el programa del espacio curricular *Lengua Inglesa III*: Dos novelas y dos cuentos cortos de escritores del siglo XX, pertenecientes a las dos comunidades lingüísticas más representativas del mundo angloparlante. El estudio realizado puede replicarse en otras obras de distintos géneros y periodos históricos.

Habiendose presentado el problema de investigación, como así también las metas generales y particulares a alcanzar, la conjetura, y los alcances y las limitaciones encontradas, en el siguiente capítulo, se abordarán los antecedentes relacionados al presente estudio.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los antecedentes de la investigación. Tras la revisión de la literatura, se introdujeron antecedentes internacionales, nacionales y locales vinculados con el lenguaje de pensamiento y con la cultura de pensamiento, ámbito en donde interacciona el lenguaje de pensamiento con el resto de las fuerzas culturales. Asimismo, se incluyeron estudios realizados a partir del marco de la EpC, otros estudios sobre obras literarias y aprendizaje de vocabulario, el valor del léxico y el desarrollo de habilidades de pensamiento en la clase de inglés, los cuales permiten tener un panorama más completo en relación con el objeto de investigación del presente estudio.

2. Revisión de la Literatura

2.1. Estudios sobre el Lenguaje de Pensamiento

En lo que respecta a investigaciones sobre el lenguaje de pensamiento en el ámbito internacional, se encontraron estudios que lo abordaron. Seman, Yusoff y Embong (2017) realizaron una investigación partiendo de datos provenientes de Ministerio de Educación de Malasia. En primer lugar, una de las metas establecidas por el mencionado Ministerio para el período 2013-2025 era lograr que los estudiantes se convirtieran en ciudadanos críticos y creativos. Tuvieron en cuenta, además, que desde 1989 se había indicado explícitamente que se debía trabajar para profundizar las habilidades de pensamiento de orden superior del estudiantado. Los académicos llevaron a cabo un estudio exploratorio en el que, mediante observaciones estructuradas, recuperaron los términos del lenguaje de pensamiento que empleaban los docentes de nueve cursos de nivel primario en Malasia. Las conclusiones dieron cuenta de que los docentes tenían que mejorar el conocimiento y utilización de términos del lenguaje de pensamiento y profundizar estudios en el área si se deseaba que los estudiantes mejoraran los resultados de las pruebas nacionales en el área de comprensión. La relevancia de estos datos radica en que, en Malasia, las pruebas de evaluación nacional de todos los niveles incluyen preguntas que contienen términos del lenguaje de pensamiento de orden superior.

La revisión heurística dio cuenta de que algunos académicos investigaron sobre el lenguaje de pensamiento, más precisamente, en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en una cultura de pensamiento, a la que se hará referencia oportunamente. Güzel

Yüce y Emir (2020), realizaron un estudio exploratorio sobre el libro de textos y el libro de actividades *Moonlight* (Kandilci, 2017), que utilizaban estudiantes de 13 y 14 años en un aula que promueve una cultura de pensamiento. La investigación concluyó que numerosos términos y expresiones que se detectaron en las instrucciones y en las actividades del libro no solo no eran las apropiadas para impulsar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes, sino que tampoco les proveían de herramientas adecuadas para participar en forma adecuada en intercambios comunicativos habituales en entornos extra aúlicos. Así, consideraron que la terminología analizada no solo no era conducente a la expansión y profundización del lenguaje de pensamiento, sino que ponía en riesgo el sostenimiento de una cultura de pensamiento áulica que promocionara el buen pensar.

En nuestro país, Marándola (2018) trabajó con docentes del Colegio Grilli, Canning en la Provincia de Buenos Aires, a fin de desarrollar los postulados de la cultura de pensamiento y las diferentes fuerzas culturales desarrolladas por el investigador Ritchhart (2015). Los participantes reflexionaron en forma especial sobre la cultura institucional y sobre la fuerza cultural lenguaje. Esta práctica, en particular, les permitió analizar la elaboración de preguntas que se formulan en las clases, con lo cual se promovieron maneras de fomentar una comunicación precisa y ágil.

2.2. Estudios Afines al Lenguaje de Pensamiento

2.2.1. Estudios sobre la cultura de pensamiento. Desde hace más de 50 años, el Proyecto Cero de la Escuela de Graduados de Harvard ha estado investigando sobre áreas tales como aprendizaje, las inteligencias múltiples, pensamiento crítico y la creatividad en entornos escolares, familiares y en museos con el fin de ayudar a expandir el potencial de las personas. Del mencionado proyecto, se derivó el marco de la EpC, cuyos estudios sobre entornos de aprendizaje resultaron en la consideración del aula como el lugar en donde se desarrolla la cultura de pensamiento, en donde tanto el pensamiento colectivo como el individual se valora, se hace visible y se lo promueve diariamente, mediante la interacción de fuerzas culturales que la crean y la promueven. Las investigaciones realizadas sobre cultura de pensamiento son múltiples; entre ellas se puede destacar el proyecto “Culturas de pensamiento en acción,” que está en desarrollo desde 2015. El objetivo es establecer la cultura de pensamiento en el ámbito áulico mediante el fomento de todas las fuerzas culturales, entre ellas el lenguaje de pensamiento y la implementación de rutinas de

pensamiento para fomentar el buen pensar. En la actualidad, se está implementando en varias escuelas de Nuevo México, EE. UU., entre ellas, la escuela Mandela International Magnet (Ritchhart, 2021a).

Asimismo, en el desarrollo del proyecto “Pensamiento ingenioso,” que se llevó a cabo con estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado (de 9 a 12 años de edad) en escuelas públicas del área de Traverse, Michigan, Estados Unidos, de 2004 a 2006, se enfocó en la aplicación de una de las fuerzas culturales, rutinas de pensamiento, para interpretar obras de arte y así lograr que los estudiantes desarrollaran disposiciones de pensamiento. En cada grado se conformaron dos grupos de trabajo. Para el primero, grupo de control, se dispuso la utilización de la metáfora de una paleta artística para observar y describir, comparar y conectar, explorar puntos de vista, cuestionar e investigar, razonar y encontrar complejidades al apreciar las obras de arte, de manera de construir comprensión sobre el objeto de estudio, lo que también les resultaría de utilidad para lograr comprensión en otras disciplinas. El segundo grupo no utilizó dicha paleta para realizar el trabajo. Los resultados demostraron que los estudiantes del grupo de control manifestaron un mejor desempeño: Desarrollaron más sensibilidad para observar de manera más cuidadosa, para explorar la complejidad, y cultivar la sensibilidad, y para involucrarse en ocasiones que invitaban a focalizar en procedimientos para realizar una tarea, a preguntarle a compañeros o al docente acerca de algo. Es de notar que los integrantes de cada grupo realizaron intercambios comunicativos con docentes y compañeros, lo que fomentó la participación en ocasiones que invitaban a pensar (Tishman y Palmer, 2006).

Los académicos Pinedo, García y Cañas Encinas (2018) realizaron investigaciones y experiencias con alumnos de jardín de infantes, de primaria y de secundaria en Valladolid, España. El propósito fue analizar contenidos que se abordaron mediante la rutina de pensamiento “Veo, Pienso, Me pregunto,” y evaluar la presencia de movimientos de pensamiento que ayudan a comprender conceptos, ideas, o eventos, tales como describir lo que se observa, construir explicaciones e interpretaciones, y realizar conexiones. Los investigadores establecieron comparaciones entre los resultados obtenidos en los distintos niveles y concluyeron que las rutinas de pensamiento son de fácil introducción en el aula y resultan útiles para fomentar comprensiones profundas en los estudiantes más allá del nivel educativo en el que se encuentren.

Otros estudios en el área de la cultura de pensamiento se concentraron en ayudar a los estudiantes de educación superior a visibilizar sus pensamientos mediante la introducción de rutinas de pensamiento en la práctica pedagógica. Entre ellos, el realizado en Chile por el Centro de Enseñanza-Aprendizaje, una institución de educación superior integrada, que nuclea a “un Centro de Formación Técnica (CFT), un Instituto Profesional (IP) y la Universidad Tecnológica de Chile (UTC)” (Sepúlveda, Soto y Hernández, 2018, p.116). El propósito a lograr era potenciar los saberes de los estudiantes para prepararlos más adecuadamente para el mundo laboral. En la experiencia participaron 3.395 estudiantes de nivel superior, de entre 17 y 42 años, que cursaban 33 asignaturas de “Administración y Negocios; Construcción; Diseño y Comunicación; Hotelería, Turismo y Gastronomía; Humanidades y Educación; Informática y Telecomunicaciones; Mecánica, Procesos Industriales y Salud” (Sepúlveda, Soto y Hernández, 2018, p.116). En las distintas etapas del proyecto, los investigadores observaron que el trabajo con rutinas de pensamiento ayudó a visibilizar el pensamiento crítico de los futuros profesionales.

Castañeda Bueno, Castiblanco Magalón, Patiño Robayo y Pinilla Rincón (2017) analizaron la incidencia de rutinas de pensamiento como estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de entre 7 y 11 años de edad. La investigación se realizó en la Institución Educativa Departamental Carmen de Carupa, en las sedes rurales El Chegua y en Francisco José de Caldas, Colombia. Por un lado, los resultados obtenidos demostraron que las rutinas de pensamiento facilitaron la introducción de temas y su fácil comprensión, a la vez que hicieron visible el pensamiento de los estudiantes. Por otro, con respecto a los niveles de comprensión de los participantes, el estudio concluyó que se observó una mejora en la comprensión literal e inferencial de las lecturas, a la vez que evidenció la necesidad de seguir abordando el nivel de comprensión inferencial de las lecturas y de comenzar a trabajar el nivel crítico.

A su vez, a nivel nacional, Cavallero y Divito (2012) explicaron el trabajo que se realizó para educar en una cultura de pensamiento en el espacio curricular Práctica Profesional del Profesorado en Educación Especial de la Universidad de San Luis, pero no abordaron el lenguaje de pensamiento en particular. Otro estudio, a nivel local, se concentró en la profundización de las disposiciones de pensamiento a través de la utilización de las siguientes películas como puntos de entrada: *The Pursuit of Happiness* [En búsqueda de la felicidad] (Muccino, 2006) *Matilda* (DeVito, 1996) y *The Emperor's Club* [Lecciones de

honor] (Hoffman, 2002). Asimismo, se aplicaron rutinas de pensamiento en debates áulicos. El estudio concluyó que los estudiantes pudieron profundizar distintas disposiciones de pensamiento, más precisamente, la de construir explicaciones y comprensiones, la de hacer planes y ser estratégico y la de ser metacognitivo (Gómez, 2020).

2.2.2. Estudios sobre el marco de la EpC. Entre los múltiples estudios realizados sobre el marco de la EpC, se consideró, a nivel internacional, el realizado por la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, de San José, Costa Rica. El marco pedagógico de la EpC se había introducido, principalmente, en los niveles primario y secundario en Costa Rica. Habiendo tenido conocimiento de los resultados positivos obtenidos en esos niveles, las autoridades de la institución de altos estudios decidieron innovar la formación universitaria: Los elementos constitutivos del marco de la EpC se adaptaron a los programas de la institución, y se aplicaron en los distintos cursos. Finalizada la experiencia, y, mediante cuestionarios a estudiantes, graduados y al personal de la institución, se observó que el resultado había sido beneficioso tanto en las prácticas educativas como en las experiencias formativas de los estudiantes. Según las conclusiones del estudio, el marco de la EpC resultó apropiado para formar profesionales que puedan dar respuesta a las demandas de la sociedad actual y a las exigencias del mundo del trabajo (Salgado-García, 2012).

A nivel nacional, se pueden destacar estudios tales como el de Aiello, Noriega, Mainero y Milac (2012), quienes estudiaron la aplicación de los postulados de la EpC en los contenidos del *Módulo Procesos Didácticos* en las carreras de Maestría y Especialización en Educación Superior, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, pero sin profundizar acerca de la cultura de pensamiento ni sobre el lenguaje de pensamiento.

Dos grupos de investigadores de la UNVM también indagaron sobre los elementos constitutivos del marco de la EpC. Por una parte, Ancarani, Buffa, Falco, Gómez y Martín (2012) sostuvieron que, en el caso del espacio curricular *Lengua Inglesa III*, del Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM, se lograron comprensiones más profundas desarrollando las unidades temáticas aplicando conceptos claves del marco de la EpC en cada unidad del programa: Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua.

Por otra parte, en el marco del programa de investigación: *Configuraciones de enseñanza en carreras de formación docente de la UNVM, 2014-2015*, Pérez Andrada, Aiello y Villafañe (2015) se concentraron en las configuraciones de buena enseñanza en la educación superior desde el marco de la EpC para crear un aula inclusiva.

2.3. Investigaciones sobre Competencia Léxica en la Construcción de Comprensión de los Estudiantes

2.3.1. Textos literarios y vocabulario en la clase de inglés. En lo que respecta a la utilización de textos literarios en la clase de inglés, la revisión bibliográfica permitió observar que se realizaron diversas investigaciones que atribuyeron valor a la introducción de las obras literarias en el aula; entre ellas, es de destacar un estudio exploratorio cualitativo llevado a cabo por Gómez Rodríguez (2015), quien indagó la influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes avanzados del programa de formación docente llamado *Programa de Lenguas Modernas* de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Los participantes tuvieron que leer y debatir cuentos literarios originales, aunque la experiencia no fue exitosa inicialmente dado que los numerosos y desconocidos términos a los que se enfrentaron provocó frustración. Sin embargo, paulatinamente, pudieron fortalecer sus competencias léxica e intercultural y su pensamiento crítico. Entre las conclusiones del estudio, se mencionó que:

La literatura influye en el mejoramiento de la competencia léxica de los estudiantes de inglés, un componente fundamental de la competencia comunicativa, ya que los textos contienen usos variados y auténticos de la lengua extranjera y les ayuda a enriquecer su nivel de vocabulario y su manera de expresarse. (Gómez Rodríguez, 2015)

En dicho estudio, todos los participantes destacaron, como primer y positivo aspecto, el haber adquirido nuevo vocabulario a través de la lectura de los textos literarios, por lo que su influencia en fortalecer la competencia léxica quedó así demostrada.

A nivel nacional, Cuestas (2009) introdujo un programa de lectura extensiva en la asignatura *Lengua y Expresión Escrita III* del Profesorado de Inglés perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente N° 97, de la provincia de Buenos Aires desde 2007 hasta 2009. Luego de completar un cuestionario, los estudiantes se expusieron a textos literarios de diferentes géneros, asignados como lectura extra áulica, como complemento de lo trabajado en

clase. El uso de un blog permitió que los estudiantes intercambiaran comentarios sobre lo leído. La lectura extensiva de textos literarios resultó de valor para la adquisición de la lengua extranjera, en especial, para ampliar el vocabulario y para consolidar estructuras gramaticales. A su vez, el uso de un blog aumentó la motivación de los estudiantes. Se observó que el rol de guía del docente resulta necesario; por ejemplo, para orientar a los estudiantes en la selección de los textos, para responder preguntas y para modelar actitudes como lector.

2.3.2. El rol del léxico en la comprensión de los estudiantes. Con respecto a la competencia léxica, Li (2015) consideró que el conocimiento del vocabulario es el componente lingüístico fundamental para lograr el dominio de una lengua y le permite al hablante comprender nuevas realidades y expresar sus ideas en esos nuevos contextos. La investigadora se concentró en estudiantes chinos de nivel universitario que aprendían el inglés como lengua extranjera e investigó la relación correlacional entre la amplitud, la profundidad de los términos y la lectura comprensiva. Su estudio demostró que tanto la amplitud como la profundidad del conocimiento de términos poseen una correlación positiva con la lectura comprensiva. Asimismo, indicó que no es suficiente reconocer la categoría gramatical de un término, sino que, además, se ha de profundizar en el conocimiento de los distintos significados que este puede tener en distintos contextos.

Por su parte, Alm Arvius (1993) también investigó sobre el léxico, aunque sobre un único término, el verbo *see* [ver], a través de un estudio sincrónico en inglés estándar. Así, observó que, mientras en algunos casos el verbo se relacionaba con la percepción visual, en otras ocasiones, el término se distanciaba mucho de tal asociación. Por ello, Alm Arvius (1993) sostuvo que la noción de polisemia resulta de utilidad cuando se exploran algunos términos de una lengua.

A nivel nacional, González de Gatti, Dalla Costa y Sánchez (2018) focalizaron en la enseñanza explícita de estrategias de formación de palabras. Docentes de la asignatura *Lengua Inglesa IV* de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, realizaron un estudio cuantitativo y cualitativo mediante el cual enseñaron de forma explícita estrategias útiles para la adquisición del léxico a estudiantes de nivel avanzado. Los 120 estudiantes participantes realizaron un ejercicio de formación de palabras en instancias de un pre-test y de un post-test, a la vez que participaron de encuestas

sobre las estrategias de aprendizaje del léxico. La investigación dio cuenta de que los estudiantes no aprenden el léxico de forma espontánea y que se tienen que fortalecer estrategias de aprendizaje explícitas del léxico.

Asimismo, el estudio de Wiliński (2015) realizó una contribución en el campo de las lenguas por el modo de abordar la identificación del léxico en pos de lograr una descripción precisa de los términos. Por medio de un enfoque introspectivo, se identificaron los términos de manera manual; luego, se cuantificó la frecuencia de aparición de estos y se identificaron los centrales. Wiliński (2015) investigó expresiones del mundo del deporte en el discurso político. El estudio abordó un corpus de inglés estadounidense contemporáneo compuesto por conversaciones registradas en 150 programas de radio y de televisión emitidos desde los años 1990 hasta 2012 sobre política. El estudio demostró que los términos *a front-runner* [un corredor delantero], *a dead heat* [un empate técnico], *neck and neck* [cabeza a cabeza], *an outsider* [un extraño] y *rally* [congregación] son los que se utilizaban con más frecuencia en referencia a campañas políticas y a la actuación de los políticos. Las conclusiones dieron cuenta de que múltiples términos del ámbito deportivo se utilizan para describir ideas y actividades de la esfera política; por ejemplo, una campaña política se asemeja a una carrera.

2.4. Estudios sobre el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento en la Clase de Inglés

Bustamante Prada (2015) llevó a cabo una investigación-acción en cuarto grado del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, Bogotá, Colombia, usando textos literarios narrativos, más específicamente, cuentos cortos, para que los estudiantes abordaran habilidades de pensamiento crítico. Asimismo, las actividades propuestas tuvieron como objetivo que los estudiantes valoraran el trabajar en grupo. Prada (2015) consideró que los cuentos cortos inciden en la formación de pensamiento crítico, dado que ayudan a que los estudiantes profundicen procesos de análisis y reflexión. También, concluyó que las preguntas abiertas por parte del docente son necesarias para mejorar la argumentación de las ideas, y que formar lectores críticos contribuye a que los estudiantes sean autónomos y reflexivos.

Mei-Hui (2019) realizó un estudio de caso en la Universidad Nacional de Taiwan, Taipei, Taiwan, a fin de explorar las habilidades de pensamiento, en particular, las de pensamiento de orden superior, tales como análisis, evaluación y argumentación, en 40 estudiantes de primer año que asistían a la clase de inglés como lengua extranjera. En el curso

de los tres meses de duración del estudio, en el que se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos de recolección de datos, se observó de qué manera las habilidades de orden superior fomentaban o no la habilidad de escucha. El estudio concluyó que el aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel superior no puede abordar únicamente el aprendizaje de las habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura), sino que necesita incorporar habilidades de pensamiento de orden superior. Además, los participantes consideraron que el fomento de las habilidades de pensamiento durante el aprendizaje de la lengua inglesa hizo que las clases resultaran más desafiantes e interesantes.

Acosta-Velázquez, Pedraza-Amador y González-Gómez (2022) realizaron una revisión bibliográfica acerca de las competencias y habilidades que necesitan desarrollar los estudiantes en su formación de nivel superior para desenvolverse sin problemas en diferentes contextos sociales. Asimismo, destacaron la relación clave entre lectura y comprensión lectora. La revisión bibliográfica también focalizó en el rol del docente en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes y en la promoción de la competencia lectora en el nivel superior. Los autores concluyeron que en la sociedad actual las personas tienen que resolver problemas y tomar decisiones a diario; sin embargo, en muchas ocasiones, la falta de hábitos de lectura, la ausencia de un propósito para la lectura, la falta de motivación y la extracción de contenido que solo se relacione con los temas de las asignaturas afectan la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico, lo que limita el buen desempeño de los estudiantes en la universidad y, posteriormente, en el mundo del trabajo. En las prácticas de lectura y escritura, los estudiantes pueden “operar las ideas, transformarlas, producir nuevos conocimientos y desarrollar el pensamiento” (Acosta-Velázquez, Pedraza-Amador y González-Gómez, 2022, p. 5). Por ello, resulta preciso pensar en un aula universitaria en la que el docente propicie actividades de lectura y de pensamiento crítico, y en la que la interacción docente-estudiante permita a los estudiantes tener un rol más activo, construir significados al leer, interpretar lo leído y desarrollar pensamiento crítico.

La revisión bibliográfica mostró que existen variadas experiencias didácticas en distintos niveles educativos realizadas a partir del marco de la EpC, experiencias que se han concentrado en su mayoría en la aplicación de rutinas de pensamiento y en la planificación de unidades de espacios curriculares. Los estudios realizados en las áreas de lenguaje de pensamiento, de cultura de pensamiento, de textos literarios y vocabulario, competencia léxica y desarrollo del potencial de los estudiantes en la clase de inglés resultaron relevantes

para ampliar el conocimiento sobre el empleo de los elementos constitutivos del marco de la EpC y sobre el abordaje del léxico en la construcción y expansión de la comprensión de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés; sin embargo, demostraron que la exploración del lenguaje de pensamiento en obras literarias, objeto de estudio de la presente investigación, fue casi nulo. En otras palabras, la actualización heurística realizada presentó un vacío respecto al abordaje de las obras literarias en relación con el tema objeto de la presente investigación, por lo que este estudio se constituyó en un nuevo aporte a la enseñanza del inglés al impulsar el abordaje del lenguaje de pensamiento en textos literarios y su introducción en la cultura áulica.

CAPÍTULO III

PERPECTIVAS TEÓRICAS

En este capítulo se presentan los elementos centrales del marco de la EpC, la noción de comprensión y la de la inteligencia; se expone el concepto de cultura de pensamiento y las fuerzas culturales que la construyen, al tiempo que se presentan las dimensiones del buen pensamiento y se abordan la cognición, la enseñanza-aprendizaje y el valor del diálogo en una cultura de pensamiento áulica. Asimismo, se abordan perspectivas teóricas sobre el concepto de lenguaje y de lengua, sobre el rol del léxico en el aprendizaje de la lengua inglesa, sobre el lenguaje de pensamiento, como así también sobre el ámbito del lenguaje de pensamiento.

De la misma manera, se aborda la consideración de los textos literarios en el aprendizaje de la lengua inglesa, la presencia de términos del lenguaje de pensamiento en materiales didácticos, la relación entre lenguaje de pensamiento y la dimensión pedagógica; asimismo, se aborda la reflexión acerca del lenguaje de pensamiento en la formación de futuros docentes de inglés y el lenguaje del pensamiento en la comunicación intercultural. Finalmente, se incluyen los criterios de selección del corpus y una guía orientativa sobre los niveles de la competencia lingüística en el conocimiento de lenguas.

3. Marco Teórico

3.1. El Marco de la EpC

Previo a la exposición sobre el lenguaje de pensamiento, tema objeto de la presente investigación, es pertinente situarlo en el marco de la EpC, desarrollado por Perkins, Blythe, y un grupo de académicos de la Escuela de Graduados de Harvard, Cambridge, Massachussets, EE. UU., junto con docentes e investigadores con experiencia acreditada en educación. La propuesta se basa en cuatro pilares centrales: Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración diagnóstica continua. La cuidadosa conexión entre ellos permite lograr que los estudiantes construyan comprensiones profundas, con la importancia que esto conlleva para el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo (Perkins y Blythe, 1994). De esta manera, el estudiante puede “crear productos nuevos y significativos para su cultura” (Pogré y Lombardi, 2004, p.70), lo que favorece

actividades de pensamiento de orden superior. Zohar (2006) las definió como actividades cognitivas, tales como analizar, sintetizar y evaluar, que se encuentran por encima de las actividades del nivel inferior como la memorización y la recuperación de información. Presseisen (1991) sostuvo que, si los estudiantes no se acostumbran a pensar en forma independiente y trabajan habilidades de orden superior en su formación, se enfrentan a varios obstáculos en una sociedad que espera que piensen. Según Calvo de Mora Martínez (2000), la EpC otorga valor a las relaciones de colaboración entre docentes y estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento, dado que propicia el diálogo y la reflexión en las aulas y no considera al docente como un mero transmisor de contenidos.

Al profundizar el marco de la EpC, se apreció que los cuatro componentes arriba mencionados –tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión, evaluación diagnóstica continua– instalan a la comprensión como el eje de sentido y la base primordial para crear una cultura de pensamiento en el aula.

3.1.1. Elementos centrales del marco de la EpC. Los elementos constitutivos del marco de la EpC son los siguientes: *Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración diagnóstica continua.*

Los *tópicos generativos* son temas o conceptos relativos a la disciplina, que se presentan como desafíos de interés para los estudiantes, y de los cuáles se pueden derivar varias líneas de comprensión. Las *metas de comprensión* identifican aspectos del tópico generativo que los docentes desean que sus estudiantes comprendan. Los *desempeños de comprensión* se refieren a actividades que realizan los estudiantes para expandir los límites de la comprensión. Estas prácticas excluyen la repetición mecánica; antes bien, invitan a brindar explicaciones, interpretaciones y comparaciones, por ejemplo. Para Perkins (2004), la elaboración de actividades de comprensión que ayuden a la comprensión profunda de un tópico generativo es central en el aprendizaje para la comprensión (en Pogré y Lombardi, 2004). Por último, la *valoración diagnóstica continua* se refiere al proceso que se produce de manera sistemática a lo largo del cursado de una asignatura; los criterios de la valoración han de ser claramente establecidos y comunicados a los estudiantes (Pogré y Lombardi, 2004).

Los cuatro elementos del marco de la EpC se sustentan en “la acción-reflexión como sustento del quehacer pedagógico” (Baquero Masmela y Ruiz Vanegas, 2005, p.78), y en una visión constructivista del aprendizaje. Las distintas corrientes constructivistas coinciden en

afirmar que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es el resultado de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, recordando que los modelos son siempre susceptibles de ser mejorados o cambiados (Gómez-Granell y Coll Salvador, 1994, p.8).

La interacción de los elementos centrales del marco de la EpC ofrece la posibilidad de construir una cultura de pensamiento en el aula, lo que permite, facilita y potencia el buen pensar.

3.1.2. La comprensión en el marco de la EpC. Tras desarrollar los postulados del marco de la EpC y los elementos constitutivos del mismo, se hace necesario profundizar sobre el concepto de *comprensión*. Para Perkins “comprender es la habilidad de pensar y actuar con facilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p.4). Esta visión de la comprensión se encuentra relacionada con el *desempeño* pues, tal como Perkins (1999) sostuvo, “comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: Explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria” (p.5). Por su parte, Baquero Masmela y Ruiz Vanegas (2005), docentes e investigadores de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia, observaron que un gran número de docentes consideró que todo tipo de enseñanza tiende a la comprensión, y asociaron a la comprensión con la posibilidad de transferir lo que se aprende en el aula a otros contextos. Al respecto, estudiosos de diversos aspectos del tránsito de los estudiantes por los niveles del sistema educativo argentino dieron cuenta de la necesidad de enseñar para la comprensión. Garay (2007) asoció la deserción estudiantil en los distintos niveles del sistema educativo argentino con el pobre dominio de conocimientos y con la falta de herramientas intelectuales que inviten a pensar. Menossi (2012), siguiendo los conceptos de Perkins, en su estudio sobre la clase de conocimiento que manifestaban los estudiantes universitarios de la Universidad de Palermo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, concluyó que el conocimiento que manifestaban era frágil e inerte, por lo que se desprendía la necesidad de que se los invitara a reflexionar acerca de lo que se aprende. Por su parte, Ferronato (2015) sostuvo que siguen en aumento los indicadores que manifiestan que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de textos en general, en la comprensión de algunos textos científicos académicos, y en la comprensión de

párrafos de algunos de esos textos. Ante este panorama, trabajar en los contextos educativos desde la comprensión, por ejemplo, en la adquisición y utilización de términos del lenguaje de pensamiento, contribuye a superar, por un lado, lo que Perkins (1997a) denominó *síndrome del conocimiento frágil*, aquel que no se recuerda, comprende o emplea, y por otro, *el pensamiento pobre*, aquel que no ayuda al estudiante a pensar valiéndose de lo que ya sabe.

3.1.3. La noción de inteligencia en el marco de la EpC. El marco de la EpC, que asocia a la comprensión con desempeños, remite también al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes y al concepto de inteligencia propuesto por Gardner, co-director del proyecto Cero de la Escuela de Graduados de Harvard.

Gardner (2015) definió a la inteligencia como “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Cap 1. En pocas palabras, párr.9). Esta definición resalta la naturaleza cultural de la inteligencia y la multiplicidad de capacidades que se ponen en juego a la hora de resolver un problema y alcanzar diversos fines culturales. Estas potencialidades psico-biológicas, que el académico denomina *inteligencias*, son las siguientes: Musical, interpersonal, intrapersonal, lógico-matemática, espacial, lingüística, corporal-kinestésica y naturalista. A su vez, Teele (1996), experta en inteligencias múltiples y directora del Departamento de Extensión de la Universidad de California, Riverside, EE. UU., coincidió con Gardner en las distintas potencialidades que tienen las personas. La académica destacó que, con frecuencia, en las aulas se resalta la importancia de la inteligencia matemática y de la lingüística en desmedro de otras, tan valorables e importantes como la inteligencia espacial, la musical o la interpersonal, por ejemplo.

Hoerr (2020), experto en inteligencias múltiples, coincidió con Gardner (2015) y Teele (1996) respecto a las distintas potencialidades que poseen las personas. Para Hoerr, la inteligencia interpersonal, que se refiere a la habilidad de entender a otros y establecer relaciones con ellos, y la inteligencia intrapersonal, que se refiere a conocerse uno mismo contribuyen al éxito de la persona en la sociedad del siglo XXI: Mientras que la primera valora la diversidad y la empatía, la segunda contribuye a la formación integral de la persona y a aumentar el auto-control.

3.2. La Cultura de Pensamiento en el Aula

El antropólogo norteamericano Harris (1990) definió *cultura* como “un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” (p.20). Por su parte, Boudón y Bourricaud (1993) entendieron por cultura “el modo en que los grupos humanos aprenden a organizar su comportamiento y su pensamiento en relación con el entorno físico que habitan” (p.62). Según Tishman et al., (1995b), tanto las instituciones educativas como la actividad áulica presentan diferentes culturas, lo que permite a los participantes de las mismas tener experiencias de aprendizaje diversas. Referirse a una *cultura de pensamiento* en el aula, entonces, es pensar en un ámbito en el que los estudiantes no solo reciben información, sino que también perciben que tanto el pensamiento individual como el colectivo, se promueve y se valora, y en el que el ejercicio de habilidades y actitudes permite lograr una cabal comprensión de los contenidos curriculares en tratamiento.

Ritchhart y Perkins (2005) consideraron que los seis pilares que sostienen una cultura de pensamiento son: 1. Para el desarrollo del buen pensar, las escuelas tienen que fomentar en los participantes de la cultura áulica la inclinación a pensar y la concientización sobre ocasiones para pensar, en vez de impulsar solo el uso de habilidades. De esta manera, se aumenta la probabilidad de que la persona pueda usar sus habilidades de forma eficaz en situaciones nuevas. 2. El desarrollo del pensamiento y de la comprensión es, fundamentalmente, un esfuerzo social que tiene lugar en un contexto cultural en el que se produce una interacción constante entre la persona y el grupo. En dicha interacción, la persona puede comunicar sus pensamientos y entender el pensamiento de los demás a fin de enriquecer así su propio pensamiento. 3. La cultura de un aula enseña. Los mensajes que se transmiten en esta se asemejan a un plan de estudios que guía a los estudiantes para pensar y aprender bien. 4. Los educadores tienen que ayudar a hacer visible el pensamiento de los estudiantes. El uso de rutinas de pensamiento, de preguntas perspicaces y de la documentación, entendida como el proceso de recogida de información que el docente lleva a cabo cuando los estudiantes se encuentran realizando desempeños de comprensión, contribuyen a hacer el pensamiento de los estudiantes más visible y fomentan un mejor pensamiento. 5. El uso de otros recursos visuales, auditivos y gráficos, como anotaciones, permite registrar ideas, de manera que la mente pueda liberarse para emprender nuevos pensamientos. 6. Las escuelas tienen que ser culturas de pensamiento también para los

educadores si se aspira a que las aulas sean verdaderas cultura de pensamiento para los estudiantes. Resulta necesario, entonces, que los educadores de una comunidad profesional mantengan discusiones en torno al aprendizaje, al pensamiento y a la educación a fin de enriquecer el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, las educadoras León y Barrera (2017), siguiendo a Ritchhart (2015), sostuvieron que “es una obligación de la escuela enseñar a pensar” (citado en Reveduc, 2015, párr.37). Además, consideraron que en las situaciones de aprendizaje áulico grupal es necesario que las distintas fuerzas culturales que interactúan en el aula se encuentren orientadas hacia el desarrollo del buen pensar (Reveduc, 2015).

3.2.1. Las fuerzas culturales. Ritchhart (2015) sostuvo la importancia de dirigir la atención del profesorado hacia los aspectos culturales que actúan para conformar la dinámica cultural no solo en las situaciones de aprendizaje áulico grupal, sino también en la institución como un todo. Estos aspectos, conocidos como *fuerzas culturales* son: *Oportunidades, tiempo, modelaje, lenguaje, ambiente físico, expectativas, interacciones y rutinas de pensamiento*, tienen que ser desarrollados y fomentados en el aula en la medida de lo posible.

En lo que concierne a la fuerza cultural *oportunidades*, los docentes han de ofrecer actividades significativas que requieran que los estudiantes consideren distintas perspectivas acerca de un tema para poder, luego, desafiar conceptos erróneos. La fuerza cultural *tiempo* focaliza en asignar tiempo para pensar, para formular preguntas y para explorar los tópicos con mayor profundidad. La fuerza cultural *modelaje* invita a los docentes a hacer visible la manera en la que ellos piensan y aprenden, compartiendo sus propias experiencias. La fuerza cultural *lenguaje* invita tanto a estudiantes como a docentes a utilizar vocabulario referido a procesos de pensamiento y a productos de pensamiento. La fuerza cultural *ambiente físico* invita a los participantes de la cultura a hacer visible el pensamiento mediante la exhibición de documentación: Collages, fotografías, y producciones escritas de distintos tipos – reflexiones, rutinas de pensamiento, mapas conceptuales, entre otros– que evidencian el progreso del aprendizaje.

Con respecto a la fuerza cultural *expectativas*, Ritchhart (2015) consideró que los docentes tienen que tener expectativas focalizadas en el aprendizaje de sus estudiantes antes que en el deseo de estos de obtener calificaciones altas; ellos tienen que empoderarlos más que controlarlos y considerar los errores como oportunidades de aprendizaje. Con respecto a

la fuerza cultural *interacciones*, los participantes de la cultura han de mostrar respeto tanto por las ideas tanto como por los pensamientos de los demás, mientras cultivan un espíritu continuo de indagación colaborativa. La fuerza cultural *rutinas de pensamiento* permite que los participantes puedan desarrollar el pensamiento mediante pasos fáciles de seguir, considerados como un andamio entre lo que los estudiantes ya conocen sobre un tópico generativo y los conocimientos que puedan sumarse a los previamente adquiridos. Las rutinas de pensamiento resultan útiles porque dan oportunidad al docente de poner la pregunta en valor en la cultura de pensamiento del aula y de fomentar el desarrollo de los estudiantes como aprendices y pensadores a lo largo de la vida. (Ritchhart en TeachersPD, 2021).

3.2.2. Dimensiones del buen pensamiento. En una cultura de pensamiento las distintas fuerzas culturales en juego en el aula promueven y fortalecen lo que los investigadores denominan las *seis dimensiones del buen pensamiento: Lenguaje de pensamiento, disposiciones de pensamiento, monitoreo mental, espíritu estratégico, conocimiento de orden superior y transferencia* (Tishman, Perkins y Jay, 1995b). La dimensión *lenguaje de pensamiento* se encuentra relacionada con los conceptos que se emplean en el aula para referirse al pensamiento, y con la manera en que dicho lenguaje, utilizado por formadores y estudiantes, contribuye a fomentar un pensamiento de orden superior. Como se mencionó con anterioridad, el lenguaje de pensamiento se refiere a “las palabras de un idioma que se refieren a los procesos y productos mentales; palabras que describen y evocan pensamiento” (Tishman et al., 1995b, p.7). Cuando palabras como *suponer* y *creer*, entre otras, forman parte de enunciados, califican la información que estos contienen de una manera determinada. Por ejemplo, no es lo mismo *adivinar* que *suponer*. Mientras que *adivinar* alude a una opinión que no se encuentra basada en evidencias, *suponer* implica una cantidad moderada de evidencias (Tishman et al., 1995a).

La dimensión *disposiciones de pensamiento* refiere a actitudes y hábitos psíquicos con respecto al pensamiento y al fomento de conductas intelectuales productivas en la clase. El *monitoreo mental* se centra en la reflexión de los estudiantes acerca de sus propios procesos de pensamiento y el control de los mismos; el *espíritu estratégico* es una actitud que estimula a las personas a construir y emplear estrategias de pensamiento para dar respuesta a desafíos intelectuales. Mientras que el *conocimiento de orden superior* se refiere a la forma de resolver problemas empleando evidencias y formulando preguntas en una disciplina, la

transferencia alude a la aplicación de conocimientos y estrategias entre contextos, y a la búsqueda de relaciones entre distintas disciplinas (Tishman et al., 1995b).

3.2.3. La cognición en la cultura de pensamiento. En el nivel superior, centrar el enfoque didáctico y los componentes curriculares hacia la cognición contribuye al acrecentamiento de las habilidades de comprensión, interpretación de mensajes y formación de juicio crítico de los estudiantes. Gallino (2017) consideró que “educar es actualizar la capacidad de la persona; la singularidad del educando” (citada en Filosofía. Org, 2017, párr.3). A su vez, Igarza (2016) sostuvo que uno de los principales desafíos en el campo de la educación consiste en formar personas de manera integral, que sepan desenvolverse como ciudadanos activos teniendo las competencias necesarias para poder integrarse tanto social como cultural y económicamente en la sociedad en la que tienen que desenvolverse. Byram (1990), por su parte, consideró que la enseñanza de la segunda lengua o lengua extranjera no tiene como objetivo lograr que los estudiantes se conviertan en hablantes nativos de un idioma, sino en personas que puedan comprender e interpretar la realidad (en Cook, 1994).

Con respecto a las habilidades cognitivas, Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl (1956) crearon una taxonomía que se conoce como la taxonomía de Bloom. El académico, psicólogo de la Universidad de Chicago, Chicago, EE. UU., especializado en temas educativos, discrimina las habilidades cognitivas en conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. La versión revisada de dicha taxonomía (Anderson y Krathwohl, 2001) descartó el proceso de síntesis y agregó el de creación como el nivel más elevado. Ambas versiones, sin embargo, mantuvieron el mismo orden de desarrollo de los procesos cognitivos y han resultado útiles a los educadores para realizar la planificación de objetivos, de actividades de clase y de instancias de evaluación.

No obstante, teniendo presente que el procesamiento de la información no siempre sigue un ordenamiento rígido, lineal, ya que las personas utilizan caminos complejos para procesar la información (Teele, 2015), se podría sostener que la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) se aproxima más a propuestas curriculares que persiguen el desarrollo de las distintas habilidades de pensamiento. A diferencia de la taxonomía de Bloom, la clasificación de Marzano y Kendall se basa en dos dimensiones que interactúan entre sí. Por un lado, los *dominios de conocimiento*, que se refieren al tipo de aprendizaje que la persona puede adquirir: Información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores. Por el otro,

los *niveles de procesamiento*: Cognitivo, metacognitivo e interno o *self*. Un nuevo conocimiento suele adquirirse en el plano cognitivo, compuesto por los subniveles recuperación de la información, comprensión, análisis y utilización del conocimiento. En algún momento, este conocimiento se perfecciona gracias al nivel metacognitivo y, luego, suele modificar el sistema interno de creencias de la persona. Así, el aprendizaje gradual permite que la persona incremente su conocimiento sobre diversos temas y amplíe el horizonte de sus experiencias.

3.2.4. Enseñanza-aprendizaje en la cultura de pensamiento. Según Ritchhart (2015), en esta cultura, el docente tiene que tener un rol activo para promover el aprendizaje de los estudiantes y también el propio; asimismo, en este ámbito se valora la pregunta, la observación, la construcción de explicaciones sobre un tópico, la argumentación basada en evidencias, las conexiones que se pueden hacer entre disciplinas y entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo. En esta cultura, el docente trata de cultivar en los estudiantes distintas disposiciones de pensamiento, como la curiosidad y la metacognición, en un ambiente que promueve la enculturación, es decir, según Ritchhart (2021b), la inmersión en una cultura en la que los mensajes y los valores se internalizan gradualmente mediante la interacción con el entorno. En esta cultura, se fomenta la vida intelectual de los participantes y la adquisición de procesos de aprendizaje que se consideran que serán útiles en otras situaciones; asimismo, se valora aprender junto con otros.

En la misma línea, aportes de otros autores contribuyen a profundizar sobre el tema. Plotinsky (2022) consideró que cuando las exploraciones que realizan los estudiantes se encuentran en el centro del proceso de aprendizaje, el docente toma un rol menos protagónico para que los estudiantes adquieran nuevas habilidades. Así, las voces de los estudiantes se tornan una prioridad, la pregunta se valora y el docente se ocupa de guiar a los estudiantes por distintos caminos para que se animen a responder preguntas o a resolver problemas. Lejos de las clases estáticas, orientadas solo a cumplir con una tarea, se encuentran las comunidades de aprendizaje áulico en las que se valora la pregunta, el trabajo con los pares y la posibilidad de aventurarse en dar distintas respuestas. Por su parte, Miller (2015) sostuvo que es valioso crear una cultura que valore la pregunta y la aventura de encontrar respuestas; si bien esta cultura no se logra en un lapso breve de tiempo, es importante que el docente se refiera a esta al comentar sus expectativas con respecto al grupo, y luego vuelva a referirse a ese concepto durante el año lectivo. Dado que algunos estudiantes necesitan ayuda para formular diferentes

tipos de preguntas, el uso de protocolos estructurados resulta de utilidad para que los estudiantes formulen luego sus propias preguntas sobre un determinado tópico generativo. Las preguntas no tienen que ser cerradas, sino que estas tienen que permitir que el estudiante explore e investigue; no solo tienen que formar parte de la instrucción sino también de las instancias de retroalimentación y de evaluación. Esta cultura se encuentra en consonancia con lo que forma parte del aprender: Comparar, comprobar, dudar y mantener la curiosidad. Si la capacidad de aprender se ejerce de forma crítica, se desarrolla la curiosidad epistemológica, que es la que permite desarrollar un conocimiento cabal de los objetos y distanciarse de procesos de educación bancaria (Freire, 2008). En este sentido, actuar desde el aprendizaje pone de relieve la capacidad de aprender de las personas, distanciándose de la mera repetición mecánica de contenidos, y “aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2008, p. 25).

3.2.5. Valor del diálogo en la cultura de pensamiento. La palabra diálogo, del griego *διάλογος*, se encuentra compuesta por *día*, que significa dos, y *lógos*, que significa palabra (diálogo, 2017); es decir, se refiere al intercambio de palabras entre dos o más personas. En el texto de San Agustín de Hipona, *Del maestro* (Agustín de Hipona, 1971), mediante el diálogo genuino y la interrogación, San Agustín trataba de ayudar a Adeodato, su hijo adolescente, a mejorar las habilidades de pensamiento. De hecho, mediante el diálogo estimulaba la curiosidad, la capacidad de hacer preguntas y de reflexionar sobre distintos temas a fin de propiciar el buen pensar. Así, por ejemplo, le demostraba que los signos y palabras que provienen del exterior son útiles, en cierta forma, como advertencias para prestar atención a la verdad que está en el interior de cada uno. Ritchhart (2009) destacó la importancia de poner en valor el arte de preguntar en clase para que los estudiantes puedan profundizar diversos temas, y así avanzar en el camino del aprendizaje.

Lasa (2016) sostuvo que “todo conocimiento se encuentra a mitad de camino entre el saber todo del objeto y el no saber nada del objeto” (p.23). Asimismo, Lasa (2005) sostuvo, en el acto de ver, la mente aprehende lo inteligible, la esencia de algo, y ello permite el decir, o sea la palabra humana, que se dirige hacia un receptor para herir su oído con el fin de que este receptor también pueda emplear su mente para ver. (p.408)

Entonces, enfatizar la competencia comunicativa en la clase de inglés a través de desempeños de comprensión que promuevan la realización de diálogos sustanciosos entre

pares o en grupo, y visibilizar la esencia de los textos que analizan, permitirá a los estudiantes compartir sus hallazgos con sus compañeros, abriendo caminos para que cada uno pueda lograr sus propios descubrimientos. Al respecto, Richhart y Perkins (2005) sostuvieron que la cultura de un aula enseña y que el desarrollo del pensamiento se produce en un entorno social en el que prima la interacción.

Lewis (1997/2002) remarcó que el mundo del aula y el mundo de la vida no son mutuamente excluyentes, dado que el primero es parte del segundo. Sin embargo, es en el aula en donde se practica cómo negociar, socializar y se tiene oportunidad de corregir errores. Se aspira a que este aprendizaje y ejercitación preparen a los estudiantes a enfrentar de manera exitosa los desafíos que la vida les planteará en un futuro no muy lejano.

3.3. Consideraciones sobre el Lenguaje y la Lengua

En el proceso comunicativo, las personas alternan sus roles entre productores y consumidores de contenido. En este proceso, el lenguaje, es decir, la facultad de las personas de expresarse y comunicarse con sus congéneres a través de signos, es central. El lenguaje ha sido analizado, estudiado y caracterizado desde la más remota antigüedad. Sin embargo, no es sino a partir del siglo XIX que comenzaron a realizarse estudios científicos sobre sus orígenes, su evolución, sus fundamentos y su estructura. El *Curso de Lingüística General* del lingüista suizo Ferdinand de Saussure (Saussure, 1972/1995) se constituyó en la piedra fundacional para los posteriores enfoques de estudio del lenguaje. Saussure (1972/1995) acuñó la dicotomía *lengua* y *habla* para hacer referencia, por un lado, a la lengua, es decir, al sistema de signos que comparten socialmente las personas de una comunidad, concepto que se abordará más adelante, y por el otro, al habla, es decir, al uso concreto de dicho sistema por parte de cada persona.

A principios del siglo XX, Bajtin (1929/1993) concluyó que en el lenguaje se materializa la heterogeneidad de la vida social:

El lenguaje no es un don divino, ni un regalo de la naturaleza. Es el producto de la actividad humana colectiva, y refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que lo ha generado. (p.227)

Los enunciados, entonces, no surgen de manera aislada, sino que se consideran eslabones de una cadena compuesta por palabras. En décadas posteriores, Chomsky (1957) afirmó que el lenguaje es “un conjunto (finito o infinito) de oraciones, cada una de ellas de longitud finita,

construida a partir de un conjunto finito de elementos” (p.13). Asimismo, para Bajtin (1975/1989), “la forma y el contenido van unidos en la palabra entendida como fenómeno social; social en todas las esferas de su existencia y en todos sus elementos –desde la imagen sonora hasta las capas semánticas más abstractas” (p.77). Así, el lenguaje permite que las personas expresen sus pensamientos y que sean creativas al hacerlo.

Para Luria (1977), el lenguaje es un sistema de códigos que ayuda a designar objetos concretos o abstractos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre ellos. El entorno primario en donde la persona aprende a hablar es el hogar, y es en la escuela, en interacciones con docentes y demás miembros de una comunidad educativa, en donde se fomenta el empleo formal del lenguaje. Al respecto, McWhorter (2019) afirmó que una de las funciones principales de la escuela es la de inculcar el nivel formal del lenguaje; es allí donde las personas se familiarizan con los argumentos, aprenden a construir los propios y a encontrar coherencia entre distintos puntos de vista que parecían no estar relacionados. McWhorter (2019) sostuvo, asimismo, que la escuela ofrece a los estudiantes la posibilidad de profundizar en el mundo de las palabras y de aprender a componer el tipo de texto con el que formalmente podrán interactuar en la sociedad.

Si bien las personas se encuentran genéticamente programadas para interactuar en un primer nivel informal de comunicación en forma oral, la sociedad global hoy requiere que las personas sean capaces de dominar un segundo nivel de comunicación –el formal– para interactuar con éxito en el mundo de la industria, de las finanzas, de las instituciones educativas. Cuando la sociedad no cultiva el lenguaje formal de manera cotidiana, las personas raramente lo hacen de manera voluntaria. El lenguaje es cuestión de forma y significado (W. O’ Grady, comunicación personal, 12 de mayo de 2020). Crystal (2010) sostuvo que el lenguaje es la herramienta más preciosa que poseen las personas para expresar ideas y pensamientos. Saussure (1945) distinguió dos aspectos esenciales del lenguaje, la dicotomía entre *lengua* y *habla*. Mientras la *lengua* es un sistema, el uso individual que cada hablante realiza del sistema se denomina *habla*. Según Saussure (1945),

La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc., etc. Sólo que es el más importante de todos esos sistemas. (p. 43)

Con respecto a las características de la lengua, Saussure (1945) sostuvo que esta es un objeto que se encuentra bien definido:

La lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad. Por otra parte, el individuo tiene necesidad de un aprendizaje para conocer su funcionamiento. (p.42)

Entre sus características, Saussure (1945), también mencionó que esta es distinta del habla y puede estudiarse de forma separada, que es de naturaleza homogénea porque es una institución social a diferencia del habla que es heterogénea, alude al uso individual del sistema y por ello difiere entre persona y persona.

En este sistema de signos, cada uno de estos signos lingüísticos posee dos caracteres primordiales denominados *significante* (imagen acústica), que tiene un carácter lineal porque sus elementos se presentan uno detrás del otro, y *significado* (concepto) cuya relación es inmotivada dado que no mantiene lazo natural alguno (Saussure, 1945). En cada lengua, estos signos lingüísticos adquieren valor porque entran en oposición unos con otros. De acuerdo con Saussure (1945), “en la lengua cada término tiene un valor por su oposición con todos los otros términos” (Saussure, p.113). Así, los términos que expresan ideas similares adquieren valor por oposición dentro de una misma lengua. Por ejemplo, la palabra inglesa *clock* [reloj] puede tener el mismo significado que la palabra reloj en español; sin embargo, no tiene el mismo valor porque en la misma área de vocabulario, en el sistema de la lengua inglesa existe la palabra *watch* [reloj pulsera] que limita el valor de la primera.

A su vez, Saussure (1945) también sostuvo que “un término dado es como el centro de una constelación, el punto donde convergen otros términos coordinados cuya suma es indefinida” (p.150). Al respecto, “nuestro pensamiento no es más que una masa amorfa; sólo los signos lingüísticos nos hacen distinguir dos ideas de manera clara y constante” (Alonso citado en Saussure, 1945, p.8). Con respecto al lenguaje y a las lenguas, Gutiérrez Rodilla (1998) consideró que el lenguaje nos conforma como personas, es una capacidad innata y cada lengua, cada sistema estructura la realidad de distintas maneras. Así, mientras que en español se suele usar una sola palabra para referirse al arroz o la nieve, los chinos y los esquimales, respectivamente, distinguen varias clases de tales sustancias y las nombran de forma diferente. Según Saussure, (1945), “el término idioma designa muy justamente la

lengua en cuanto refleja los rasgos propios de una comunidad (el griego idioma tenía ya el sentido de 'costumbre especial')” (p. 217).

Asimismo, Crystal (2010) afirmó que los miles de términos que conforman el corpus de una lengua permiten formar otros tantos miles de oraciones. Estas palabras conforman el vocabulario de una lengua, vocabulario que puede ser considerado pasivo cuando las personas únicamente se limitan a escucharlo y comprenderlo y considerado activo cuando las personas lo usan en sus conversaciones y escritos. Con respecto a los verbos, Crystal (1985) consideró que resulta primordial trabajar con ellos en los programas de enseñanza de lenguas para que las personas puedan avanzar en el aprendizaje, dado que los verbos son centrales en las estructuras de las oraciones; por ello, sugirió que los docentes decidan de forma minuciosa que tipo de verbos enseñar a fin de que los estudiantes avancen en el uso de las cuatro habilidades lingüísticas de un idioma.

Lasa (2013) señaló que “una misma palabra puede contener significados completamente diversos. Si los interlocutores no aclaran la significación de la misma, entonces la equivocidad ocupa el escenario del diálogo” (p.7). Por ello, en el aprendizaje de idiomas es necesario explorar el vocabulario, área que se encuentra conformada por un lado por palabras de contenido –verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos– y por otro, por palabras estructurales –artículos, preposiciones y pronombres. Las palabras del primer grupo contienen mayor significado léxico; las del segundo, se emplean para establecer relaciones estructurales entre las palabras que forman parte de una oración.

Por otra parte, durante la última década del siglo XX, los académicos Tishman y Ritchhart de la Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts, EE. UU. comenzaron a abordar el estudio del lenguaje desde la perspectiva del lenguaje de pensamiento, entendiendo que este abarca las diferentes formas en que las personas describen los estados y procesos mentales tanto propios como de sus semejantes. El propósito de este enfoque fue promover una comunicación más eficaz y ayudar a las personas a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia. Es desde esta perspectiva que se decidió emprender el desarrollo de la presente tesis, con el abordaje de obras literarias para investigar la presencia de términos del lenguaje de pensamiento.

3.4. Consideraciones sobre el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: El Rol del Léxico

La lengua, que Saussure (1945) caracteriza como la parte social del lenguaje, compartida por los miembros de una comunidad, debe ser aprendida para conocer su funcionamiento. Estos conceptos adquieren gran relevancia en la comunidad global del siglo XXI, en la que “el conocimiento de los idiomas constituye un elemento esencial de desarrollo personal y profesional de las personas” (Gastaldi y Grimaldi, 2018, p.35). En un mundo caracterizado por un flujo constante de información, en el que se le otorga un lugar importante al pensamiento abstracto e independiente, resulta valioso que los estudiantes de lenguas, en particular los de la lengua inglesa, puedan realizar observaciones críticas del lenguaje a fin de estar alertos al interpretar mensajes escritos u orales y al participar exitosamente en intercambios sociales.

En ocasiones, el conocimiento de las palabras se da de manera implícita, inconsciente, tras la exposición reiterada a contextos en los que se las emplea. Así, el estudiante suele incorporar el léxico del idioma sin un proceso de enseñanza explícita por parte del docente. Con respecto a la enseñanza de estructuras gramaticales, de contenido y de léxico, las dos primeras áreas supieron primar en los enfoques didácticos de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera durante largo tiempo; sin embargo, la realidad ponía en descubierto que, cuando la persona que aprende el idioma interactúa con un hablante nativo, suele darse cuenta que, contrario a lo que por lo general se sostiene, no son los errores gramaticales los que conducen a una comprensión pobre del mensaje y a una producción oral casi nula, sino el dominio escaso del vocabulario.

Al encontrar esas dificultades, se suele experimentar una sensación de asombro y preocupación porque los años invertidos en el aprendizaje de la lengua poco ayudan para una interacción exitosa. El lingüista Wilkins (1972) sostuvo que, sin dominar la gramática, poco se podía llegar a aprender; no obstante, sin vocabulario, no se podía aprender nada. Es a partir del *Lexical Approach* [Enfoque léxico] de Lewis (1997/2002) que el vocabulario comienza a valorarse en la clase de lenguas extranjeras. Este enfoque, que se basa en la concepción holística del aprendizaje, otorga al léxico un rol central, promueve la observación, la formulación de hipótesis y la experimentación. Rechaza, así, el modelo didáctico Presentación-Práctica-Producción, conocido generalmente como PPP, que considera al aprendizaje como una formación de hábitos que se forman por repetición.

Lewis (1997/2002) sostuvo que el léxico de un idioma se conforma, por un lado, por unidades léxicas simples, compuestas por un solo término, como *pencil* [lápiz] y, por el otro, por unidades léxicas complejas, compuestas por más de un término. Estas pueden ser colocaciones, expresiones fijas o expresiones semi fijas. Las colocaciones incluyen combinaciones frecuentes y arbitrarias de palabras, entre las que se encuentran combinaciones de verbo + sustantivo, como *to commit a crime* [cometer un crimen], o de sustantivo + sustantivo, como *unemployment rise* [suba del desempleo]. Otras combinaciones, conocidas como locuciones verbales, incluyen verbo + partícula en las que, generalmente, la partícula hace cambiar el significado de toda la locución verbal, distanciándolo del significado del verbo base. Las expresiones fijas incluyen frases sociales como *Good morning* [Buenos días] y frases idiomáticas como *Do not make a mountain out of a mole hill*. [No hagas una montaña de un grano de arena]. Las expresiones semi fijas son aquellas cuya estructura se adecua a las situaciones de uso; por ejemplo, *Could you please (pass the salt/close the door)?* [¿Podría (pasarme la sal/cerrar la puerta), por favor?]. Con respecto a las unidades léxicas complejas, Lindstromberg y Boers (2008) sostuvieron que los hablantes nativos de un idioma utilizan estas secuencias más complejas de forma natural para expresar ideas. García (s.f.) consideró que estas secuencias son tan valiosas como las palabras simples, aunque aquellas tienen que ser abordadas en clase para ayudar a los estudiantes a adquirir precisión y fluidez en un idioma. Tanto Lindstromberg y Boers (2008) como García (s.f.) expresaron que no resulta fácil aprender las unidades léxicas complejas, por lo que es necesario que el profesor ayude a los estudiantes a detectarlas y comprenderlas a fin de que puedan tener una comprensión cabal de los mensajes en distintas situaciones comunicativas.

Tal como se sostuvo anteriormente, en el proceso de adquisición de una lengua resulta necesario conocer el vocabulario. Chomsky (1989) afirmó que el vocabulario se tiene que aprender y que “la adquisición de una lengua es en esencia una cuestión de determinar idiosincrásicas léxicas” (p.44). Respecto a la enseñanza de lenguas, Bogaards (1996) sostuvo que se ha prestado mucha importancia a la enseñanza de la gramática, transformándose el léxico en un apéndice de aquella, a pesar de que ambos campos son interdependientes. La comprensión de un texto, por su parte, se encuentra en gran medida determinada por el conocimiento del vocabulario, necesario en todas las etapas del aprendizaje. Hoerr (2020) sostuvo que la enseñanza del vocabulario en el aprendizaje de una lengua es primordial, ya que incorporar una rica gama de términos posibilita oportunidades de comunicación más

efectivas. Así, se les permite a los estudiantes “jugar el juego completo” (Perkins, 2010, p.29). De esta manera, se los preparará de manera concienzuda para comprender mejor los posicionamientos en debates académicos, a realizar conjeturas sobre posibles posturas detrás de un artículo periodístico, a ofrecer diferentes opiniones sobre el mismo, y a su vez, a expresar sus ideas con más claridad y precisión cuando interactúan con otros. En este sentido, Bogaards (1996) afirmó que en aquellas situaciones en las que es necesario comunicar un mensaje en forma rápida y con precisión, el léxico es de gran importancia dado que se trata de comunicar lo esencial, por lo que se reduce la sintaxis lo más que se pueda.

Así, el léxico se constituye en una dimensión necesaria para lograr procesos de comprensión y de comunicación. Schmitt (2010) sostuvo que el vocabulario de una lengua es un aspecto que tiende a sufrir más desgaste que otros aspectos lingüísticos, tales como la fonología y la gramática, por lo que es necesario abordarlo en la enseñanza de idiomas. Asimismo, respecto al aprendizaje de una nueva lengua, Gómez-Calvillo (2020) sostuvo que, en ocasiones, una persona puede construir una oración que no es gramaticalmente correcta, pero es muy posible que su interlocutor comprenda su intención guiándose por el significado de las palabras. Cuando se conoce el significado de un verbo, y la información sintáctica que ofrece la entrada en el diccionario, se sabe cómo usarlo. Por ello, abordar el significado de verbos, por ejemplo, permite lograr una ajustada comprensión de los enunciados.

Desarrollar un amplio repertorio de palabras permite a las personas hacerse entender de la manera apropiada y evitar frustrarse al no poder comunicar las ideas de manera clara y precisa. A modo de ejemplo, el físico Ramón Alonso, el argentino encargado de diseñar la computadora que tenían que usar los astronautas en el Appolo 11 durante el viaje lunar, se basó en verbos y sustantivos para crear todas las combinaciones posibles que los astronautas iban a necesitar para comunicar sus ideas con precisión (Guillemí, 2022). Según Gutiérrez Rodilla (1994), en el lenguaje de la ciencia, predominan los sustantivos, aunque ya autores como Fernández-Sevilla (1974) consideraban que los sustantivos y los verbos prevalecían en el lenguaje científico sobre adjetivos y adverbios. Asimismo, Gutiérrez Rodilla (1994) consideró que al darle a cada cosa su nombre, no solo se expresan los pensamientos con claridad sino también se comprende mejor lo que se lee, esencial para un buen estudiante. Por esta razón, en el aula se tienen que crear oportunidades para que, en lugar de memorizar largas listas de palabras, los estudiantes adquieran el vocabulario desde la comprensión. Por su parte, Cook (1994) sostuvo:

Una persona que sabe el verbo *desmayarse*, sabe no solo su significado sino también cómo se usa en oraciones: *Desmayarse* usualmente tiene un sujeto animado adelante, pero no tiene un objeto gramatical detrás. Por lo tanto, es posible encontrar: *Pedro se desmayó*, pero no: **La roca se desmayó*, en la que el sujeto es inanimado (. . .). El conocimiento de las palabras se encuentra íntimamente relacionado con la sintaxis. (pp.28-29)

Cook (1994) consideró que, cuando una persona aprende otra lengua, no solo crea conocimiento lingüístico, sino también la habilidad para poder interactuar con otros. A su vez, Miske (2005) consideró que quienes aprenden otra lengua saben el desafío que representa tener que aprender listas de vocabulario de memoria, lo que se transforma en una tarea frustrante o difícil. El vocabulario, entonces, se constituye en un área valiosa para que los docentes de lenguas extranjeras favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes a partir, sobre todo, de material de lectura relevante. A su vez, Glöckler (2013) manifestó que “un buen vocabulario, una cultura del habla rica es un capital para toda la vida, uno aprende a moverse en cualquier tipo de sociedad” (párr.3).

Una de las clases de palabras que conforman el vocabulario es la de los verbos, categoría importante, ya que comunican acciones. El verbo tiene gran importancia dentro de la comunicación lingüística: Con solo pronunciarlo o escribirlo, se puede transmitir información, una idea, o elaborar un mensaje completo. Por ejemplo, verbos de pensamiento como *pensar*, *imaginar* y *prever* tienen en común que se refieren al pensar; no obstante, los dos últimos resaltan el hecho de formarse una idea en la mente tras una reflexión deliberada (Merriam-Webster, 2020a).

En lo que respecta a los verbos del idioma inglés, Greenbaum y Quirk (1993) sostuvieron que los verbos, como clase de palabra, se pueden dividir en tres categorías principales: Plenos o léxicos, primarios y modales. Los verbos plenos o léxicos, tales como *see* [ver], *believe* [creer], y *follow* [seguir], pueden conjugarse en distintos tiempos y admiten la incorporación de nuevos términos. Greenbaum y Quirk (1993) indicaron que, entre los verbos plenos, algunos son *stative verbs* [verbos de estado], como *have* [tener], *be* [ser/estar] y *know* [saber] porque describen estados corporales, emocionales e intelectuales, y otros son dinámicos, como *drive* [conducir], *speak* [hablar] y *attack* [atacar] porque describen acciones o procesos. En esta categoría se incluyen, a su vez, las locuciones verbales, formadas por un

verbo y una partícula, que puede ser un adverbio o una preposición. Así, por ejemplo, la frase *look up a word in the dictionary* [buscar una palabra en el diccionario] se encuentra conformada por el verbo *look* [mirar] y el adverbio *up* [hacia arriba], además de la frase sustantiva *a word in the dictionary* [una palabra en el diccionario]. Según Zamora (2021), el adverbio *up* [hacia arriba], suele usarse por lo general para expresar el movimiento o la trayectoria de un objeto o persona. La frase *try on new items of clothing* [probarse ropa nueva] se encuentra conformada por el verbo *try* [intentar] y la preposición *on* [sobre/en/encima de] y la frase sustantiva *new items of clothing* [nuevas prendas de vestir]. Para Zamora (2021), esta preposición se emplea usualmente para indicar la ubicación de un objeto o persona. Como se observa, tratar el verbo y la partícula por separado hace que la locución verbal pierda su sentido pleno. Al traducirse a otro idioma, estos verbos suelen traducirse con un único verbo. Por ejemplo, las siguientes locuciones verbales se asocian a la idea de entender algo: *Make out something* [entender algo] (Merriam-Webster, 2020a), *sink in* [entender], y *figure out* [comprender] (Cambridge Dictionary, 2020).

La segunda categoría establecida por Greenbaum y Quirk (1993) es la de los verbos primarios, como los verbos *be* [ser], *have* [tener] y *do* [hacer], que pertenecen a una clase cerrada y que pueden desempeñarse como verbos plenos o como verbos auxiliares, según el contexto. En tercer lugar, los académicos definieron a los verbos modales como aquellos que acompañan al verbo principal en una oración; entre ellos, se pueden incluir *can* [poder], *must*, [deber] y *might* [podría].

Otro elemento de importancia en la comunicación son los sustantivos, palabras que ayudan a lograr una comunicación efectiva al permitir identificar personas, animales o cosas. Greenbaum y Quirk (1993) consideraron que en la lengua inglesa se pueden clasificar los sustantivos en propios, aquellos que tienen una referencia concreta y única como *London* [Londres], y en sustantivos comunes como *house* [casa], que se usan, por lo general, de forma genérica. Estos últimos, a su vez, se subdividen en sustantivos contables, aquellos que pueden considerarse en unidades, y sustantivos incontables, es decir, que designan entidades que no tienen unidad, o bien que no tienen plural. Por ejemplo, la amistad no suele distinguirse en unidades. Los sustantivos comunes también pueden clasificarse en concretos y abstractos. Los sustantivos concretos designan algo material, mientras que los sustantivos abstractos no tienen consistencia física o material, es decir, no pueden ser percibidos por los sentidos, son términos que provienen del pensamiento, de los sentimientos o de los valores. Así, el

sustantivo *music* [música] es un sustantivo común incontable y abstracto, mientras que *butter* [manteca] es un sustantivo común incontable y concreto.

Con respecto a los términos que se consideran vocabulario esencial para docentes y estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera, la referencia que se emplean con más frecuencia en el idioma inglés es la *New General Service List* (NGSL) [Nueva Lista de Servicios Generales], diseñada y publicada por los expertos en lingüística aplicada Browne, Culligan y Phillips (2013). La lista se basa en una selección cuidadosa de 273 millones de palabras registradas en un corpus de 1,6 billones de palabras que se usan con frecuencia en las vertientes del inglés británico y estadounidense. El corpus incluye términos que se encuentran en obras literarias de distintos géneros, en revistas, en publicaciones académicas, en documentos escritos, en programas de televisión y de radio, en el lenguaje académico y en lenguaje de uso diario. La lista incluye 2.818 palabras de alta frecuencia que resultan de utilidad para que, quienes aprenden el idioma como segunda lengua o como lengua extranjera, puedan comprender textos escritos y orales (Browne, 2013). Un gran número de términos corresponde a los del lenguaje de pensamiento tales como *to understand* [entender], *to solve* [resolver], *to judge* [juzgar], *recognition* [reconocimiento] y *explanation* [explicación] (Browne, Culligan y Phillips, 2013).

Hubo una época en la que se consideraba que el vocabulario del comercio era el más necesario para interactuar en otra cultura, desde negociar la tarifa del taxi con el chofer hasta comprar una manzana en el mercado. Hoy, se tiene que enseñar más el arte de la conversación. Escuchar, conectarse con el otro, afirmar una idea o estar en desacuerdo sobre un tema de forma civilizada: Estos pasos en la danza de la conversación contribuyen a que los estudiantes crezcan como ciudadanos, y que se desenvuelvan de forma efectiva en un colectivo mayor que el de la clase. El vocabulario del pensamiento (preguntar, justificar, dudar, creer, estar de acuerdo o en desacuerdo con alguien) no debería enseñarse en la primera clase, pero una de las ventajas de aprender ese vocabulario es que les permite a los estudiantes perfeccionar el arte de la conversación. Muchos estudiantes hoy dependen tanto del lenguaje de pensamiento que las abreviaturas más comunes de sus mensajes de texto refieren a él: *Idk*, que significa desconozco y *imho*, que significa en mi humilde opinión. Aprender el lenguaje de pensamiento en una nueva lengua les permitirá a los estudiantes interactuar más rápido de lo que interactúan en la actualidad. Por otra parte, les permitirá ser

auto-reflexivos sobre todo tipo de experiencias, incluyendo el aprendizaje del inglés, y ser auto-reflexivo implica estar empoderado (J. Chaimov, 04 de junio de 2022).

Con relación al abordaje del léxico en el campo de la enseñanza de las lenguas y la lingüística, académicos del Departamento de Filología de la Universidad de Silesia en Katowice, Polonia, en el curso de las conversaciones mantenidas, pusieron de manifiesto que la tarea del docente o del investigador al abordar el léxico de un corpus es una tarea peculiar, que no puede ni tiene que quedar limitada a la utilización de un programa de software. La contribución que realizan los programas, si bien es importante, se circunscribe a la utilización de los datos, principalmente en estudios que abordan un corpus muy extenso, que se analizan según fórmulas matemáticas y a algoritmos. En el momento de descubrir lo latente que emerge de un corpus –analizar términos específicos, reconstruir visiones de mundo– la relación que un docente o un investigador establece con aquel se revela como indispensable. Importante es, entonces, realizar lecturas múltiples con el propósito de no dejarse llevar por la intuición y la subjetividad. (A. Szyndler., Z. Wiorogórska, C. Tatoj, comunicación personal, 18 de junio de 2019).

3.5. El Lenguaje de Pensamiento

En el siglo pasado, en la década de los noventa, académicos de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard, Cambridge, Massachussets, EE. UU. (Tishman et al., 1995a) comenzaron a investigar al lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su eficacia en el desarrollo de competencias y desempeños. El objetivo a lograr era que los estudiantes utilizaran contenidos curriculares en forma flexible de manera de resolver los problemas que surgen en los diferentes contextos en los que se desenvuelven. Es así que desarrollaron el marco metodológico de enseñanza *Teaching for Understanding* (TfU), en español, marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

Esta propuesta abordó el estudio del lenguaje desde la perspectiva del lenguaje de pensamiento, entendiendo que este abarca las diferentes formas en que las personas describen los estados y procesos mentales, tanto propios como los de sus semejantes. El propósito de este enfoque fue promover una comunicación más eficaz y ayudar a las personas a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia. Es desde esta óptica que se decidió desarrollar la presente tesis, con el abordaje de obras literarias que se utilizan en el aula de inglés para investigar sobre el lenguaje de pensamiento presente en ellas.

3.5.1. ¿Lenguaje de pensamiento o lenguaje del pensamiento? En la presente investigación, se utilizó el término *lenguaje de pensamiento* y no *lenguaje del pensamiento*, dado que las expresiones se refieren a distintas realidades. El término *language of thinking* [lenguaje de pensamiento] comenzó a ser empleado en 1994 por los académicos Tishman, Perkins y Jay de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard (Tishman et al., 1995a) en el curso de sus investigaciones sobre la EpC, anteriormente mencionadas. La académica Tishman sostuvo que lo importante de la frase *lenguaje de pensamiento* es que se refiere a cualquier modo de comunicación que fomenta, encultura o modela ciertos tipos de procesos mentales (S. Tishman, comunicación personal, 12 de enero de 2020). Procesos tales como análisis, síntesis, evaluación y otros se fomentan en entornos áulicos en donde se ha establecido la cultura de pensamiento, es decir, un ambiente en donde el foco es el lenguaje de pensamiento, aquel que fomenta el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

Aunque el término en inglés es *language of thinking* [lenguaje de pensamiento], al traducirse la preposición *of* [de] al español se podría llegar a producir el proceso de fusión de dos palabras en una, es decir, el proceso de contracción de *de + el*; en este caso, sin embargo, se prefirió mantener la traducción de la preposición *de* para su contraparte inglesa *of*. A fin de corroborar la correcta traducción de la frase, se consultó al experto argentino en traducción e interpretación de inglés, profesor e investigador Guillermo Badenes, a fin de profundizar al respecto. En el campo de la traducción, utilizar la palabra *del* antes de un término abstracto como *pensamiento* presenta un caso de polisemia potencial del término, dado que amplía el sentido del término y abre la posibilidad de una ulterior interpretación. Por ello, utilizar *de* evita la polisemia (G. Badenes, comunicación personal, 22 de abril de 2020).

Si bien en la traducción de algunos artículos de los académicos del Proyecto Cero se utiliza el término *lenguaje del pensamiento*, en la traducción del libro de Tishman, Perkins y Jay, *Un aula para pensar*, el término seleccionado por el traductor Miguel Wald fue *lenguaje de pensamiento* (Tishman, et al., 1995b). A su vez, se utilizó el buscador Google para hallar información adicional sobre los autores y los términos *lenguaje de pensamiento* y *lenguaje del pensamiento*. Los resultados fueron 1490 para *de*, mientras que *del* obtuvo solamente 963.

Es de destacar que el término *lenguaje del pensamiento* se asocia a Fodor, filósofo y psicólogo estadounidense, quién postuló en 1975 la existencia de un lenguaje del pensamiento; es decir, de un lenguaje innato, diferente del lenguaje natural. Fodor (1975)

sostuvo que “uno no puede aprender un lenguaje si no se tiene ya uno. En concreto, uno no puede aprender un primer lenguaje a menos que uno ya posea un sistema capaz de representar los predicados en dicha lengua y sus extensiones” (p.64). Fodor (1975) a continuación afirmó “este lenguaje es innato” (p.65) y “este sistema representacional no puede ser en sí mismo un lenguaje natural” (p.99). A este lenguaje, también denominado *mentales*, se lo considera previo al lenguaje natural o convencional que emplean las personas. Fodor (1975), asocia el término con el lenguaje de programación o de input/output que utilizan las computadoras para comunicarse con el entorno. Así, dado que el término *lenguaje del pensamiento* se asocia a las características previamente descritas por Fodor, se consideró pertinente utilizar *lenguaje de pensamiento* en la presente la investigación.

3.5.2. Ámbito del lenguaje de pensamiento. Tishman et al., (1995a) sostuvieron que el lenguaje de pensamiento se encuentra conformado por:

Todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensamiento. Incluye palabras como *pensar, creer, adivinar, conjetura, hipótesis, evidencia, razones, motivos, cálculos, sospecha, duda* y *teorizar* (. . .) Estas palabras describen un tipo de actividad psíquica (por ejemplo: *suponer, evaluar, teorizar*) o un producto de la actividad psíquica (por ejemplo: *suposición, evaluación, teoría*). (p.8)

Al referirse a los términos del lenguaje de pensamiento, Tishman et al., (1995a) consideraron, en primer lugar, la categoría verbos. Sostuvieron que términos, tales como *calcular, pensar, conjeturar, plantear* y *verificar* ayudan a discriminar las formas de pensar y a visualizar, por ejemplo, proposiciones que pueden considerarse especulativas o inferenciales. Ritchhart (2002) coincidió con Tishman et al., (1995a) en que el lenguaje de pensamiento incluye términos como *justificar, elaborar, reflexionar* y otros, que pueden ser sinónimos de *pensar*. Asimismo, coincidió con ellos en que palabras como *idea, conjetura* y *adivinanza*, que derivan de los términos anteriores, se refieren a productos de pensamiento. El académico también consideró que términos como *desacuerdo, dudo* y *acuerdo* en algunas ocasiones se refieren a la respuesta que uno da a un estímulo, o a cómo se tiene que interpretar un enunciado. Se decidió, entonces, adoptar el enfoque compartido por Ritchhart (2002) y Tishman et al., (1995a) para realizar el análisis propuesto para la presente tesis. Es de notar que Ritchhart (2002) estableció una categoría adicional de términos: Aquellos que

describen la reacción mental de una persona hacia un evento o idea, tales como *abrumado* y *estupefactado*. Sin embargo, esta categoría no será objeto de la presente investigación.

En las aulas en donde se promueve el buen pensar tiene que prevalecer el interés por ayudar a los estudiantes a fomentar un pensamiento crítico y creativo. Al referirse al pensamiento, Perkins (2017) sostuvo:

El pensamiento es básicamente invisible. En algunas ocasiones y para mayor seguridad las personas explican los pensamientos que subyacen a una conclusión específica, pero por lo general, esto no es lo que sucede. En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y cerebro. (párr.2)

Por ello, se abordaron las obras literarias seleccionadas a fin de explorar el mundo del lenguaje de pensamiento y establecer conexiones con los postulados de la EpC, pues su aplicación lleva a los estudiantes a incorporar, entre otras, la valiosa conducta de “aprender a actuar de manera flexible” (Perkins, 1999, p.12).

3.6. Los Textos Literarios en el Aprendizaje de la Lengua Inglesa

Los textos literarios contribuyen a formar la personalidad del lector y le proveen de conocimientos para mejor entenderse a si mismo y comprender el mundo que lo rodea. De la misma manera, son una herramienta acabada para ampliar la imaginación de los estudiantes al exponerlos a culturas diferentes. Por otra parte, también contribuyen a expandir la capacidad de análisis y uso de la lengua (Povey, 1972; Duff y Maley, 1990; Ghosn, 2002). Con respecto a la utilización de textos literarios en la enseñanza del idioma inglés, Widdowson, el aclamado lingüista y reconocida autoridad en la enseñanza del inglés, ya en 1975 había sostenido que “el estudio de la literatura puede estimular una conciencia más atenta acerca de los recursos comunicativos del lenguaje que se está aprendiendo” (citado en Kelly y Krishman, 1995, p.77). McRae (1994) consideró a la literatura como cualquier texto cuyo contenido imaginativo provoca una reacción en el lector. De igual modo sostiene que, mientras que la Literatura con “L” mayúscula se refiere a los textos clásicos, como los de Shakespeare, la literatura con “l” minúscula se emplea en sentido más amplio e incluye a otro tipo de obras de ficción: Novelas, cuentos cortos, obras, fábulas y letras de canciones. Portela, Sosa Revol y Machnicki (2002) consideraron que la literatura contribuye a tomar conciencia acerca de la riqueza de la lengua. Para Inda Nur Abida (2016), a menudo, los

textos literarios presentan a los lectores contextos de la vida real, aptos para abordar el significado de las palabras; de esta manera, se constituyen en un valioso medio para acrecentar el reservorio lingüístico de los estudiantes.

Por ello, trabajar con los textos literarios desde un enfoque que valore la diversidad de términos que componen el lenguaje de pensamiento puede convertirse en una gran herramienta para el aprendizaje de una lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. De esta manera, se lograría un claro enriquecimiento de la cultura del aula y, desbordando sus límites, incluso se podría constituir en ejemplo para los autores de libros de textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el análisis de las consignas de distintos libros de inglés, se verificó la utilización de verbos poco precisos en las consignas como en “*Look at the pictures* [Mire las fotografías] y *Look at the following list of qualities* [Mire la siguiente lista de cualidades]” (Evans, Edwards y Dooley, p.7).

Dixon-Krauss (2001/2002) se centró en el rol de la literatura para enseñar vocabulario, dado que los textos literarios se constituyen en un muy oportuno contexto para comprender e incorporar vocabulario desconocido o poco familiar. Fernández Fernández (2006) planteó la necesidad de elaborar unidades didácticas que permitan reorientar la manera en que se abordan los textos literarios en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera, y consideró “retomar la literatura como material clave para la formación de nuestros alumnos y alumnas” (p.40). Por su parte, Bobkina y Estefanova (2016) sostuvieron que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, las obras literarias permiten explorar, interpretar y comprender el mundo que nos rodea. Mediante aquellas, se pueden desarrollar habilidades de pensamiento crítico si se fomentan la observación y la evaluación activa de vocabulario, de significados y de puntos de vista. Por su lado, Da Silva (2001) consideró que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes se pueden sentir inseguros, ya que, habiendo internalizado ciertos conceptos en su lengua materna, quizás tengan que enfrentar conflictos cognitivos generados por el aprendizaje de la nueva lengua. Esto los lleva a buscar similitudes entre su lengua y la lengua extranjera, a la vez que los hace tratar de aplicar reglas de su L1 (lengua materna) a la L2 (lengua extranjera).

Asimismo, Al-Selwi (2018) consideró que el uso de novelas que se utilizan en el aula de inglés como lengua extranjera no solo permite a los estudiantes exponerse al idioma, sino también mejorar su competencia en espacios educativos y laborales. Mendoza Fillola (2018)

consideró que los textos literarios en clases de L2 son “exponentes globalizadores de los usos de la lengua y por eso mismo suponen un refuerzo para los modelos de aprendizaje con que puede contar el alumno de L2, como les sucede también a los alumnos de L1” (Justificación de la literatura en la clase de L2, párr.4). Agrega, además que, si se los excluyera de los programas, se “negaría la efectividad de una parcela del lenguaje que, debidamente explotada, es altamente rentable y enriquecedora, más de lo que en principio pueda suponerse” (párr.6). Por consiguiente, es necesario tener presente que “el texto literario es un material, un documento en sí, susceptible de ser trabajado y explotado según los intereses de profesores y alumnos, adaptable a cualquier enfoque que hayamos elegido” (párr.7).

En lo que respecta a los textos literarios como exponentes del sistema de la lengua y de la interacción comunicativa en una cultura, Mendoza Fillola (2018) sostuvo que se tiene que considerar el continuum que existe entre las producciones literarias y los actos de habla que se realizan a diario en distintos contextos; es decir, la riqueza expresiva de dichos textos también se puede presentar en otros usos cotidianos de la lengua. Así, el abordaje de textos literarios en el aprendizaje de una lengua extranjera se sitúa en un escenario que permite un continuum entre el contexto del aula y otros contextos sociales.

En ese contexto, es el docente de lengua extranjera quien asume el rol de re-alfabetizador, dado que ayuda a dar forma al conocimiento que adquieren los estudiantes en la lengua extranjera y asiste a sus estudiantes, si fuese necesario, a identificar las diferencias relevantes entre ambas, la L1 y la L2. Ante esta realidad, la introducción de textos literarios en el aula se presenta como una experiencia atractiva y estimulante tanto para docentes como para estudiantes, ya que el vocabulario se presenta en contexto. Da Silva (2001) valorizó la utilización de obras literarias porque las considera un espejo de costumbres y usos del lenguaje de otra cultura, que permite a los estudiantes construir diversas interpretaciones. Asimismo, al presentar una amplia gama de vocabulario y de estructuras gramaticales, abren acceso a inferencias y deducciones de significados según el contexto en el que se encuentran. Los docentes, por su parte, pueden trabajar las obras en distintos formatos para que los estudiantes mejoren sus habilidades de escucha, habla, lectura y escritura.

Con respecto a uno de los géneros literarios narrativos, los cuentos cortos, Da Silva (2001) encontró pertinente su utilización en la enseñanza de jóvenes y adultos, en un nivel intermedio. A su vez, explicó que entre las ventajas que ofrecen se cuenta, por un lado, que

los cuentos tienen una extensión práctica que permite que se lean de una sola vez; por otro, permiten a los docentes trabajar el contenido como disparador para que los estudiantes tomen conciencia acerca de distintas características de la lengua. En referencia a otro de los géneros literarios narrativos, la novela, Cohn (1978) sostuvo que los escritores se encuentran familiarizados con el mundo interior de sus personajes; este mundo es el que interesa en una novela y, mientras más detallado se lo represente, mejor se logrará el propósito de la obra. Fox (2003), por su parte, sostuvo que el mundo de las novelas favorece el desarrollo de una comprensión intercultural. Pokojaska (2016) sostuvo que la realidad de ese mundo se construye, en parte, con los conocimientos previos que tiene el lector y, en parte, con el conocimiento de los términos presentes en aquella, ya que algunos se transforman en puntos de acceso a redes de sentido. Consideró, también, que algunos elementos lingüísticos presentes en las obras pueden presentar un desafío cognitivo y lingüístico para los lectores, por lo que resulta útil tener en cuenta la naturaleza polisémica de algunos de estos elementos.

Al tener presente lo arriba expuesto, se observó, entonces, que la utilización de obras literarias en la clase de lenguas extranjeras, ha sido reconocida por diferentes autores como medio para explorar temas y culturas diversas, lo que motiva y fomenta la participación discursiva de los estudiantes y el desarrollo de su competencia comunicativa en los intercambios áulicos. Por otra parte, incluir el campo del vocabulario de los textos literarios desde la perspectiva del lenguaje de pensamiento en las planificaciones didácticas, permite al docente no solo hacerlo visible, sino contribuir a que aquel, luego, se utilice en contextos extra áulicos.

3.7. Presencia de Términos del Lenguaje de Pensamiento en Materiales Didácticos

La exploración del libro de texto *Upstream Advanced* (Evans, Edwards y Dooley, 2008) que se utiliza en la asignatura *Lengua Inglesa III* del Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM, como así también el estudio exploratorio llevado a cabo por Güzel Yüce y Emir (2020) sobre los libros de texto para la enseñanza del inglés de la serie *Moonlight* (Kandilci, 2017), revelaron que la utilización de términos del lenguaje de pensamiento es escasa. Según Tishman et al., (1995b), “los educadores y escritores de textos tienden a simplificar el lenguaje para hacer la presentación del material más atractiva y accesible” (p.12). Dichos autores sostuvieron que el lenguaje de pensamiento es necesario porque “ayuda a los alumnos

a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia y comunica y refuerza las normas del pensamiento” (Tishman et al., 1995b, pp.12-13).

De lo precedentemente expuesto, se desprende la necesidad de abordar el lenguaje de pensamiento en el aula de inglés no solo para crear o reforzar el eslabón necesario que engarza el desarrollo exitoso del presente y del futuro académico, social y laboral de los estudiantes, sino para agudizar la percepción de los jóvenes sobre el idioma que enseñarán en su futuro profesional.

3.8. El Lenguaje de Pensamiento y la Dimensión Pedagógica (Relación Estudiante- Docente-Conocimiento)

La agenda 2030 de desarrollo sostenible, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 15 de septiembre de 2015, planteó 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que incluyen desde la erradicación de la pobreza hasta la igualdad de género. El objetivo número 4 plantea que la educación de calidad, además de ayudar a las personas a mejorar su calidad de vida, es la valiosa herramienta que tiene la sociedad para solucionar problemas que la desafían. Este objetivo menciona que, en parte, “las razones de la falta de una educación de calidad son la escasez de profesores capacitados” (ONU, 2020, párr.3). En referencia a esta situación, una de las metas específicas para 2030 es asegurar que las personas accedan a una educación universitaria de calidad, al tiempo que se espera aumentar considerablemente el número de docentes con capacitación profesional (ONU, 2020).

En la Provincia de Córdoba, Argentina, Pomponio, Subinspector General del Interior de la Provincia de Córdoba (2019), al referirse al régimen académico que se implementa en varias de las instituciones educativas de la Provincia de Córdoba desde 2018, sostuvo que se espera lograr que los profesores de distintas instituciones trabajen de manera conjunta a fin de asegurar el aprendizaje, sugiriendo modificaciones en las prácticas áulicas y en la evaluación, si fuere necesario. Esto implica entonces “revisar la necesidad de producir modificaciones o no en los institutos de formación docente” (Pomponio, citado en Cátedra Libre, 2019, p.15).

En este contexto, la mera transmisión de contenidos en la formación de docentes resulta poco propicia para lograr aprendizajes significativos relacionados con el lenguaje de pensamiento. En ese sentido, Morán Oviedo (2004) sostuvo la necesidad de que se propicien aprendizajes que resulten significativos en el plano individual y social. En el proceso de

aprendizaje, el aprendizaje significativo de los términos se presenta como una alternativa posible. Al respecto, Ausubel (1973) señaló:

En el aprendizaje significativo hay tres ventajas esenciales respecto del aprendizaje memorístico. En primer lugar, el aprendizaje que se adquiere en forma significativa se retiene y se recuerda durante más tiempo. En segundo lugar, aumenta la capacidad de aprender otros materiales o contenidos relacionados de una forma más sencilla, incluso si se ha olvidado la información aprendida originalmente. En tercer lugar, y una vez olvidado, facilita el aprendizaje subsiguiente el “reaprendizaje”, de la información original o de otra parecida. (p.31)

En un contexto de aprendizaje significativo, el vocabulario relacionado con el lenguaje de pensamiento tendría que ser discutido entre docentes y estudiantes para que estos tengan la posibilidad de relacionar la información nueva con la que ya poseen y así modificar y reestructurar su conocimiento sobre ciertos términos si fuere necesario, dado que “el proceso de aprendizaje significativo es dinámico, de modo que se modifica y reorganiza constantemente” (Ausubel, 1973, p.78). Al respecto, Aiello (2007) sostuvo “los estudiantes aprenden reflexionando sobre el contenido de enseñanza y relacionando lo aprendido con el conocimiento que ya se posee. El caudal de conocimientos, experiencia y vivencias previas constituye el bagaje que permitirá dar sentido a lo nuevo” (p.107). Asimismo, expresó que “es necesario favorecer un aprendizaje reflexivo, donde se dé lugar primordial al pensamiento, a la comprensión, y no a la memoria (p.103). De esta manera, se pueden evitar los problemas que surgen del desconocimiento del significado de las palabras que los interlocutores utilizan en sus intercambios, situación que, a menudo, lleva a uno de ellos a atribuir a aquellas significados que no son los correctos (Taylor y Bodgan, 1998).

Al respecto, Lasa (2013) consideró que definir los conceptos ayuda a delimitar el alcance de los términos, y que distinguirlos unos de otros ayuda a comprenderlos en profundidad y a enriquecer el intelecto con nuevos conocimientos. Asimismo, Lasa (2013) sostuvo:

La acción de distinguir las múltiples significaciones de una palabra nos permitirá discernir, detrás de la palabra pronunciada por el interlocutor, la intención que lo anima en el momento de pronunciarla y, en consecuencia, la cosa que pretende significar en ese momento preciso. (p.43)

Achilli (1986) definió a la práctica pedagógica como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento- alumno, centrada en el ‘enseñar’ y el ‘aprender’” (p.6). En la enseñanza de una segunda lengua, por ejemplo, abordar una novela o un cuento corto en la clase de inglés se presenta como la oportunidad para que los estudiantes superen el mero relato de los distintos episodios de la obra o la mera descripción de las características de los personajes para explorar el lenguaje de pensamiento.

Los términos del lenguaje de pensamiento pueden ingresar al aula mediante distintas maneras de presentar conocimientos nuevos, es decir, apelando a distintos puntos de entrada Gardner (1991/2013). Los estudios del académico Gardner codirector del Proyecto Cero y profesor de Educación y de Psicología de la Universidad de Harvard, y profesor de Neurología en la Facultad de Medicina de la Universidad de Boston, Boston, EE. UU. concluyeron que cada estudiante presenta algunas habilidades cognitivas más desarrolladas que otras, por lo que consideró que “hay posibilidades de conseguir una comprensión intensificada si se reconocen y utilizan múltiples puntos de entrada” (p.28). Los puntos de entrada que el académico sugirió son:

- El *narrativo*, que permite que los estudiantes se involucren en experiencias de relatos y narraciones. Por ejemplo: El docente puede crear un relato relacionado con el tópico en cuestión o asignar un párrafo de un texto a un estudiante para que lo lea en voz alta e identifique instancias en las que se encuentran términos del lenguaje de pensamiento.
- El *lógico-matemático*, que permite a los estudiantes aproximarse al tópico mediante procesos de razonamiento deductivo o consideraciones numéricas. Por ejemplo, el docente puede alentar a los estudiantes a calcular la cantidad de veces que aparecen los verbos o los sustantivos de pensamiento en un capítulo de un texto determinado.
- El *filosófico*, que posibilita que los estudiantes examinen alguna faceta terminológica o filosófica del tópico generativo. Por ejemplo, el docente puede realizar preguntas acerca del valor del lenguaje de pensamiento en distintos contextos, por ejemplo, en el ámbito familiar. Asimismo, puede solicitar a los estudiantes

profundizar en los distintos significados de un término utilizado en un contexto asignado o construir un glosario con términos de un campo semántico determinado.

- El *experencial*, que centra la atención en la manipulación de objetos o involucra la elaboración de productos. Por ejemplo, el docente invita al estudiante a responder a un tópico realizando alguna actividad con su cuerpo, tal como producir y actuar un diálogo entre dos personajes de un cuento utilizando algunos términos del lenguaje de pensamiento.
- El *estético* enfatiza aspectos sensoriales e invita a los estudiantes a usar su sentido artístico. Por ejemplo, focalizar en algunos términos del lenguaje de pensamiento y su lugar en la estructura oracional, para luego crear nuevas oraciones en las que se emplee el término, musicalizar una parte de un relato, o crear imágenes que ilustren un determinado texto.

Según Freire (2008), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción” (p.24). En este sentido, la EpC “no se limita a la repetición mecánica, a la manera del aprendiz de oficios; sino que sugiere cambios, proyecciones; nuevas aplicaciones cada vez distintas del conocimiento” (Baquero Masmela y Ruiz Vanegas, 2005, p.77). Esto implica, por un lado, reconocer que existen distintas interpretaciones acerca de un acontecimiento y diferentes representaciones del mundo; por otro, considerar que los encuentros entre profesores y estudiantes son “fundamentalmente actos discursivos del entorno que suscitan nuevas formas de comprensión desde las cuales es posible la modificación de las formas anteriores de representación” (Baquero, 1999, citado en Baquero Masmela y Ruiz Vanegas, 2005, p.77).

Asimismo, Gardner (1991/2013) manifestó su estima por la habilidad del docente cuando pone en juego su entusiasmo y habilidad, al sostener que “un maestro calificado es la persona que puede abrir diferentes ventanas para un mismo concepto” (p.245). En su rol de guía, de orientador, el docente tiene que tener presente a aquellos con quienes entabla una relación en la construcción del conocimiento y ofrecerles diferentes oportunidades para que puedan acceder al mismo, interactuar con saberes previos y así, potenciar sus inteligencias y experiencias. “Los docentes tienen que verse ellos mismos como artistas y eso significa conocer sus objetivos, comprender a su audiencia, y determinar de manera consciente como procederán. Esa pedagogía, basada en las distintas necesidades de cada estudiante, tiene que

abrazar a las inteligencias múltiples” (T. Hoerr, comunicación personal, 22 de julio de 2020). Como expresó metafóricamente el poeta argentino Pedroni (1961) en su poema “Manos”, "hay muchas clases de manos, hay tantas como estrellas... Cada mano tiene su mar, su llanura inmensa. Grandes y pequeños ríos desembocan en ella" (líneas 1-2 y 19-20).

Madrid Izquierdo y Lucero (1999) sostuvieron que en la realidad áulica tanto docentes como estudiantes toman decisiones diarias que, en muchas ocasiones, suelen carecer de reflexión y derivan en procesos mecánicos y superficiales que distan del aprender acerca de algo. Los autores consideraron necesario otorgarle más valor al rol de docente como constructor de conocimiento que como mero propagador de conocimiento. Asimismo, ambos autores consideraron necesario distanciarse del paradigma positivista en la formación del profesorado dado que este posiciona al docente como depositario del saber y al estudiante como el encargado de reproducir lo aprendido de forma pasiva. Además, consideraron que el paradigma crítico-emancipador propicia la integración del conocimiento local y global y la transformación cultural, dado que, si se quiere formar ciudadanos críticos, independientes, con flexibilidad mental y que piensen sobre la materia de conocimiento, es necesario que los docentes en sus clases enseñen a pensar. Morán Oviedo (2004) consideró que el crecimiento personal de los estudiantes se promueve en la cultura grupal del aula, pero para ello es preciso que los docentes promuevan actividades sistemáticas, intencionales y planificadas que fomenten una actitud mental constructivista.

Cabe preguntarse ahora, ¿cómo puede el docente ayudar a que los estudiantes incorporen este bagaje lingüístico? En primer lugar, se necesita involucrar a los estudiantes, ya que “en docencia se parte de una práctica relacional” (Vadori, citada en Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas [IAPCH], Universidad Nacional de Villa María [UNVM], 2013, párr.4). Para ello, el docente tiene que concientizar a sus estudiantes sobre sus propias características: Cada uno de ellos seguramente presenta algunas habilidades cognitivas más desarrolladas que otras. Al utilizar las inteligencias que más desarrollaron y comenzar a ejercitar otras a través de distintos desempeños de comprensión, los estudiantes pueden aprender los tópicos generativos desde la comprensión, distanciándose así, de instancias de pura memorización.

Al preparar a los estudiantes para superar dificultades de aprendizaje en el aula, conducentes, generalmente, al logro de éxitos en el ámbito académico, se debe tener presente que esta conquista es aplicable al logro de éxitos en otros contextos e instancias de la vida. Galletti (2020), miembro de

la Academia de Ciencias Médicas de Argentina, sostuvo que un preparador físico conoce el rendimiento y los gestos motrices de su atleta y, de acuerdo con ello, evalúa y hace las adecuaciones necesarias para el deportista. Un médico bien formado entiende, tolera, interpreta, comprende y actúa. De la misma manera, el docente puede contribuir a desarrollar el carácter intelectual de sus estudiantes al permitir que los términos del lenguaje de pensamiento encontrados ingresen en la relación docente-estudiante-conocimiento, ya que enseñar “no se reduce a impartir conocimientos, a formar a la persona como ‘sujeto cognitivo’, sino que en la enseñanza también está el objetivo de que haya una construcción integral de la persona” (Vadori, citada en IAPCH, UNVM, 2013, párr.3). En el vínculo intencional que se construye entre quien educa y quien aprende, el conocimiento del lenguaje de pensamiento se transforma en un medio para formar al estudiante como persona.

Construir espacios de reflexión sobre el lenguaje de pensamiento detectado en los diferentes textos que se pueden asignar, ayudará a los estudiantes no solo a captar la totalidad de un planteo, sino a interpretar enunciados en los más diversos contextos, desde el áulico, dilucidando el enunciado de un profesor, al social, interpretando los de un amigo sentado en una mesa de café. Limitarse a aprender solo el desarrollo de la trama, o los personajes de una historia para desarrollar la habilidad del discurso oral o de la lectura sería como “aprender las piezas de un rompecabezas que nunca puede armarse o aprender acerca del rompecabezas sin poder tocar las piezas” (Perkins, 2010, p.30). Esta metáfora se asocia al verdadero sentido de educar: Buscar el pleno y auténtico desarrollo de los estudiantes en todos los planos de desarrollo personal y comunitario. De esta manera, el rol del docente será el de un educador con sentido de justicia social, inherente a la función de ser educador (Vadori, 2020).

En una línea similar se expidió Lewis (1997/2002) cuando sostuvo que la enseñanza de un idioma es parte de un todo –de la educación de la persona. Por ello, cada experiencia de aprendizaje tiene que tratar de contribuir a su desarrollo.

Böhm (2010) sostuvo:

El hombre –como un ser histórico y dotado de razón, libertad y lenguaje– se encuentra a la luz de las imágenes que tiene y delinea de sí mismo, por ejemplo, desarrollando su papel social, como ser natural o como una persona autónoma. (p.16)

De esta noción de hombre se desprende la idea de que las personas son las constructoras de sus propias vidas; por ende, en la relación estudiante-docente, el

conocimiento no puede ser impuesto desde afuera porque ello implicaría subestimar los conocimientos previos del estudiante y su capacidad de aprendizaje. Razón, libertad y lenguaje, más allá del orden en que se los mencione, son partes constitutivas de la persona, concepto que surgió “como resultado de un proceso vinculado a la liberación, al menos teórica, de los esclavos y no como un mero concepto abstracto, mental” (persona, 2017, p.278). Quien se educa no es un mero objeto, un vaso a ser llenado, sino una persona a quien hay que respetar y valorar en todas sus dimensiones.

Galli y Conde (2022) consideraron que al pensar en propuestas didácticas resulta relevante tener presente las características de los estudiantes, pensar en objetivos que impliquen recorridos en espiral en lugar de lineales y diseñar desempeños de comprensión que propicien un aprender haciendo y que impliquen búsqueda, problematización y construcción colaborativa. Por su parte, Falasca (2022) sostuvo que los jóvenes de hoy, cuando aprenden de manera informal en su vida diaria, son, muchas veces, productores y consumidores de contenido en las redes sociales y en entornos online. Asimismo, Falasca (2022) sostuvo que resulta valioso tener presente las competencias transmedia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Las competencias que el equipo de investigadores del proyecto *Transmedia Literacy* [Alfabetización transmedia] identificó luego de tres años de encuestas, entrevistas y talleres con jóvenes de Uruguay, España, Australia, Finlandia, Colombia, Reino Unido, Italia y Portugal se pueden resumir en nueve competencias principales: *producción*, que implica crear o modificar producciones escritas o audiovisuales; *gestión individual*, es decir, autogestionar la identidad propia; *gestión social*, que implica colaborar, enseñar y participar en redes sociales; *gestión de contenidos*, que incluye buscar y difundir archivos; *prevención de riesgos* que implica reconocer y describir productos, evaluar y reflexionar sobre la identidad propia, *ideología y ética*, que reconocer y descubrir contenidos mediáticos y evaluar las elecciones propias, desempeño que incluye ser flexible; *narrativa y estética*, que implica comparar géneros, reflexionar acerca de contenidos y reconstruir mundos narrativos, y *medios y tecnología*, que implica reconocer, describir, comparar características de juegos, redes y evaluarlas. Al referirse a los jóvenes y docentes de la escuela y de la universidad, Montoya (2022) consideró que “es imperioso capitalizar didácticamente los saberes que están por fuera de la institución educativa para transformar la enseñanza en una tarea más significativa” (p.95).

Por ello, el docente tiene que reconocer el potencial de cada estudiante en primer lugar, y contribuir a que desarrolle a pleno la potencialidad con la que llegó a este mundo. El docente “crea una cultura, un ambiente determinado en el aula, que puede o no fomentar el pensamiento crítico y la argumentación” (Perkins citado en Denuève, 2016, párr.16). En la formación docente como profesor de inglés, los estudiantes tienen que afianzarse “como lectores, escritores, hablantes e interlocutores, como estrategia de fortalecimiento de su futuro rol de mediadores culturales” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011, p.112). Asimismo, se espera que ellos puedan reflexionar en torno a las distintas dimensiones del lenguaje, tales como la social, la cultural, la identitaria y la comunicativa. Por ello, en la enseñanza de lenguas, a través de desempeños de comprensión inductivos y reflexivos los estudiantes pueden fortalecer el desarrollo de la conciencia lingüística, es decir, “el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla (Centro Virtual Cervantes. 2022, párr.1). Según Van Lier (1996), el desarrollo de la conciencia lingüística redundará en beneficios varios porque en la dimensión afectiva ayuda a despertar la curiosidad, la sensibilidad, en la dimensión social, fomenta la tolerancia, en la dimensión cognitiva, propicia la capacidad de análisis al estudiar la lengua, en la dimensión performativa, ayuda en el aprendizaje y uso de la lengua y en las relaciones sociales, contribuye a darse cuenta de casos de manipulación que se pueden dar a través del lenguaje (en Centro Virtual Cervantes, 2022).

El estudiante que invierte su tiempo en el aula, uno de los espacios definitorios de un campus universitario, tiene derecho a formar parte de una cultura áulica que le permita desempeñarse de la forma más plena durante su trayecto académico, y en diferentes contextos en los que se pueda desempeñar a futuro. Por ello, “cada acción que anula alguna de las tres [dimensiones] es antipedagógica” (Doctor W. Böhm, comunicación personal, 27 de octubre de 2017). La intervención del docente universitario no puede limitarse a la mera repetición del contenido de una presentación en formato PowerPoint o Prezi, o al recitado del contenido de un libro. Una de las funciones sustantivas, tanto de docentes como de la universidad, es la de producir conocimiento y fomentar el pensamiento crítico entre los participantes de la comunidad universitaria. Según Paul y Elder (2003), este tipo de pensamiento es auto-disciplinado y auto-correctible; implica dominio del uso y tiende a una comunicación efectiva. Los pensadores críticos formulan preguntas de forma clara y concisa, tratan de interpretar la información con precisión y se comunican efectivamente.

En un contexto de aprendizaje reflexivo, el docente tiene la posibilidad de articular el contenido de la obra con el lenguaje de pensamiento, siempre que esta sea su intención pedagógica, utilizando distintas fuerzas culturales. En lo que concierne a la fuerza cultural *oportunidades*, es el docente quien ofrece a los estudiantes desempeños de comprensión que inviten a desarrollar comprensión. Además, a modo de ejemplo, la fuerza cultural *modelaje* le permite mostrar efectivamente a sus estudiantes la forma en la que el propio docente abordó la lectura de la historia, se aproximó al vocabulario desconocido, exploró el lenguaje de pensamiento, registró los términos y consultó diccionarios para aprender los respectivos significados y relacionarlos en el contexto de la obra. Con respecto a la fuerza cultural *interacciones*, en la relación dialéctica el docente puede utilizar el diálogo para formular diferentes tipos de preguntas que inviten a los estudiantes a reflexionar acerca del empleo de un término u otro en un determinado contexto de la obra en estudio, como así también en otras situaciones de la vida cotidiana. La relevancia de formular preguntas en el aula merece detener la atención sobre ellas. El docente tiene la posibilidad de invitar a buscar evidencia en el texto mediante preguntas que motiven al resto de la clase a la reflexión acerca del verbo de pensamiento utilizado al comunicar la idea, por ejemplo. Tales preguntas también sirven para modelar el uso del lenguaje de pensamiento, para ayudar al estudiante a revisar la elección de verbos o sustantivos de pensamiento realizados en sus propios ensayos, por ejemplo, al introducir citas directas o indirectas. Las preguntas también ayudan a los estudiantes a abordar procesos de comprensión: Mediante ellas se los puede invitar a observar, describir, explicar o interpretar algo, a razonar presentado evidencias, a realizar conexiones, a considerar otros puntos de vista y a capturar lo esencial de un tópico generativo. Ritchhart (2012) sostuvo que en una cultura de pensamiento las preguntas son valiosas, ya que crean oportunidades para aprender. Diferentes tipos de preguntas abiertas, tales como ¿Qué te hace decir eso? motivan a abrir una discusión en torno a un tópico. Por ello, el académico resaltó que las preguntas tienen que promover una cultura de pensamiento profunda en la clase. Esto implica que los docentes formulen preguntas que modelen la manera de involucrarse intelectualmente con las ideas, que ayuden a los estudiantes a construir comprensión y a clarificar su pensamiento.

3.9. La Reflexión Acerca del Lenguaje de Pensamiento en la Formación de Futuros Docentes de Inglés

La metacognición o monitoreo mental es una dimensión de la cultura de pensamiento que consiste en que “los estudiantes piensen sobre sus propios procesos de pensamiento y en cómo la cultura de la clase puede fomentar que los estudiantes tomen control de sus pensamientos de manera más creativa y efectiva (Tishman, Perkins y Jay, 1995a, p.3). Li y Larkin (2017) comprobaron que los estudiantes que tienen un mejor rendimiento en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, más específicamente en la lectura y en la escritura, son aquellos que se monitorean con frecuencia. Los académicos sostuvieron que aún resulta necesario que los docentes de inglés como lengua extranjera le otorguen valor al monitoreo mental en la clase.

De la misma manera, Milliam y Camps (2000) y Cubo de Severino, Puiatti y Lacon (2011) consideraron el valor de reflexionar sobre los propios procesos mentales. Los tres últimos agregaron que se tendría que reflexionar acerca de los usos académicos del lenguaje, ya que resultan de utilidad para mejorar, por ejemplo, los procesos de escritura académica. Costa (1991) sostuvo que se percibe en la sociedad actual un giro hacia el valor de la creatividad, la resolución de problemas y el razonamiento, lo que invita a pensar en nuevas formas de enseñar.

En aulas donde se fomenta la cultura de pensamiento, la reflexión entre docente y estudiante sobre la exploración del lenguaje y la construcción de conocimiento se presenta como prioritaria para lograr el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas: Escucha, habla, lectura y escritura. En este mismo sentido, Eyleer y Giles (1999) sostuvieron que la reflexión estructurada ha ayudado a la comprensión y resolución de problemas (en Ritchhart, Church y Morrison, 2011). A su vez, Ritchhart, Church y Morrison (2011) detallaron que este tipo de reflexión implica describir el objeto sobre el cual se reflexiona, destacar sus características más salientes, conectar lo nuevo con lo que ya se conoce, y examinarlo desde distintos ángulos. En relación con el contexto aúlico de la UNVM, Schweizer insistió en “crecer en la reflexión y la pregunta, logrando así un verdadero sentido académico” (Uniteve, 2020).

3.10. El Lenguaje de Pensamiento y la Comunicación Intercultural

Los avances logrados en el campo de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en el siglo XXI han permitido vivir experiencias áulicas en las que los estudiantes de una determinada institución educativa trabajan junto con pares de una institución en otro país. A modo de ejemplo, en 2018 y 2019, estudiantes del espacio curricular *Lengua Inglesa III* del Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM, Provincia de Córdoba, Argentina, y estudiantes de *Humanidades 160, Introducción a las películas* de Guilford Technical Community College de Carolina del Norte, Estados Unidos, trabajaron colaborativamente durante 8 semanas en el análisis de películas consensuadas de forma conjunta. Para abordar los tópicos generativos, hicieron uso del software Skype, que permite realizar video llamadas eficaces (Microsoft, 2020), y de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp (WhatsApp, 2020). La interacción que se produjo entre los estudiantes los absorbió a tal punto que superó los límites del horario de la clase universitaria presencial: Las contribuciones que se realizaban en los foros continuaban espontáneamente, dado el interés por las respectivas culturas y por profundizar en distintos tópicos generativos.

Por otra parte, los estudiantes de *Lengua Inglesa III* y de otros espacios curriculares del referido Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM establecieron interacciones en línea con escritores, pintores y personas destacadas en el mundo en distintos campos del saber para profundizar tópicos generativos relacionados con las relaciones interpersonales, el éxito y el mundo de la imagen. Es de hacer notar que el cotidiano paisaje áulico del Profesorado registra la presencia de estudiantes de otras latitudes –de Brasil, Italia, Colombia y Estados Unidos, por mencionar algunos– que comparten presentaciones en distintos formatos que ilustran alguno de los tópicos generativos del espacio curricular al que son invitados. De la misma manera, estudiantes del Profesorado participaron en actividades áulicas en línea con pares de casas de altos estudios de otros países, todo esto logrado mediante el relacionamiento académico que la UNVM mantiene con aquellas.

Ante esta realidad, resulta de gran relevancia sensibilizar a los estudiantes acerca del desarrollo de habilidades interculturales. Abordar el lenguaje de pensamiento en la práctica áulica facilitará la comunicación de sus ideas en forma clara y precisa, lo que evitará la frustración de no ser comprendido cabalmente en las intercomunicaciones orales. Barnett (2002) expresó que la comunicación intercultural hace referencia al intercambio de

información cultural entre, por ejemplo, dos grupos de personas cuyas culturas son significativamente distintas, y cuyo objetivo es el intercambio de mensajes. Por ejemplo, un hablante nativo que desea que su interlocutor obre correctamente en una determinada situación expresaría: *I would suggest that...* [Sugeriría que...], lo que no debe entenderse como el ofrecimiento de una simple sugerencia (St. George International School of English, 2014). En esta comunicación intercultural, se tiene que tender a comprender los puntos de vista de otros participantes sin distorsionarlos y, también, a comunicar las propias ideas de manera clara para que los interlocutores no malinterpreten el mensaje.

Ser consciente de la terminología empleada ayudará a los estudiantes a desenvolverse exitosamente en las diversas situaciones presenciales o virtuales en las que puedan interactuar durante su vida académica, profesional o laboral. Al respecto, en lo que concierne al inglés, algunas cifras demostraron el alcance y relevancia de su uso a principios del siglo XXI:

Una cuarta parte de la población mundial hace uso de la lengua inglesa. El British Council calcula que más de mil millones de personas en todo el mundo están estudiando inglés. Tres cuartas partes del correo mundial están escritas en inglés y cerca del 80 % de la información almacenada electrónicamente está en este idioma. En el mundo, las personas que tienen el inglés como lengua materna son solamente 375 millones. (Barilli, 2001, párr.19)

Por su parte, Correia, Erfurth y Bryhn (2018) sostuvieron:

La globalización intensificó los viajes internacionales, tanto para los negocios como para el turismo, y los flujos de migración también se incrementaron sustancialmente. Los avances en la tecnología permitieron comunicaciones mejores y más baratas, intercambios de datos y de información en tiempo real, acercando así a la gente y fomentando el intercambio de ideas. (p.9)

Por ello, utilizar el lenguaje de pensamiento en el aula de inglés puede constituirse en el valioso generador de una efectiva comunicación intra y extra áulica al promover interacciones claras, coherentes, y respetuosas de la diversidad de los interlocutores. Siguiendo a Tallon y Sikora (2011), ese aporte puede potenciar la promoción de las distintas competencias sociales que ayudan a las personas a desenvolverse adecuadamente en el plano intercultural: Empatía, cooperación, liderazgo, gestión de conflictos, conciencia política, y comunicación e influencia (persuasión).

3.11. Selección del Corpus

La selección del corpus del presente estudio se realizó a partir de los siguientes criterios:

- ❖ País de origen del autor/a: Dos autores de Gran Bretaña y dos autores de Estados Unidos,
- ❖ sexo de los escritores: Dos de sexo femenino y dos de sexo masculino,
- ❖ género literario: Novela y cuento corto,
- ❖ público al que se encuentran dirigidas las obras literarias: Juvenil.

La selección de los textos literarios se ajustó no solo a los criterios que se establecen para la selección de los tópicos generativos en el marco de la EpC, sino también por los sugeridos por Tomlinson, experto en diseño y selección de materiales para la enseñanza de lenguas (Canadian Institute for Knowledge Development [Instituto Canadiense para el Desarrollo del Conocimiento], 2020, párr.1). Tomlinson (2005) sostuvo que el contenido tiene que tratar de replicar características de prácticas reales, representar distintos géneros, relacionarse con los objetivos del curso y presentarse como desafiante en lo cognitivo. Tomlinson (2005) consideró que estos criterios pueden ser analizados de manera individual y luego ser discutidos con otros docentes.

En el marco de la EpC, los tópicos generativos que se abordan en los textos literarios tienen que ser centrales para algún dominio de la disciplina, despertar la curiosidad de los estudiantes y de los docentes, ser accesibles para poder ser abordados desde diversos desempeños de comprensión y permitir establecer distintas conexiones con el contexto y con experiencias pasadas de los estudiantes. Al respecto, la docente titular del espacio curricular *Lengua Inglesa III* del Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM, la profesora adjunta, la auxiliar docente graduada, la becaria Fullbright y la ayudante-alumna reflexionaron sobre los criterios de la EpC y los sugeridos por Tomlinson (2005) de manera individual, y luego intercambiaron sus reflexiones en reuniones de cátedra, coincidiendo en que los textos seleccionados cumplían con dichos criterios.

3.12. Guía Orientativa sobre los Niveles de la Competencia Lingüística en el Conocimiento de Lenguas

En la enseñanza de idiomas, *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCERL) (Consejo de Europa, 2002) es un referente efectivo de consulta para conocer, entre otros, los logros que los usuarios deben evidenciar en la adquisición de las habilidades lingüísticas: Expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora (Instituto Cervantes, 2002). Los resultados acreditan la competencia lingüística desde un nivel básico a uno excepcional. Cádiz Deleito (2002) explicó que:

El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada. (citado en Instituto Cervantes, 2002, p.IX)

El Marco ha favorecido la aceptación de certificaciones de habilidades lingüísticas reconocidas por instituciones de los más variados países y por las oficinas de cooperación en programas de movilidad de estudiantes entre los mismos. Asimismo, se lo tiene en alta estima en el mundo empresarial, industrial y de servicios.

Según el Consejo de Europa (2002), el MCERL en la orientación general manifiesta que en el nivel A1, el usuario logra comprender y adquirir expresiones muy básicas, que le permiten satisfacer necesidades de comunicación inmediata; lograr el nivel A2 significa que se ha llegado a comprender expresiones habituales y que se puede participar de intercambios sencillos relacionados con las experiencias pasadas o presentes del usuario. En el nivel B1, el usuario ya logra realizar descripciones de experiencias, hablar sobre sus propias expectativas en una situación determinada, expresar sus opiniones en torno a un tema de la vida cotidiana y comprender textos referidos a ámbitos en los que se desenvuelve: La escuela, la oficina. En el nivel B2, el usuario participa en intercambios con hablantes nativos sobre temas diversos, expresando y defendiendo su punto de vista a favor o en contra de un accionar determinado; asimismo, comprende textos complejos, y también aquellos que traten de temas concretos o

abstractos que, en caso de ser de carácter técnico, siempre estén dentro del campo de su especialización. En el nivel C1, el usuario utiliza el idioma en el ámbito social, profesional y académico, haciendo uso espontáneo de las expresiones adecuadas. Asimismo, tiene que producir textos complejos demostrando buen uso de los mecanismos de cohesión y coherencia, y comprender textos que requieran un nivel de exigencia mayor, en los que puedan identificar el contenido implícito en estos. Lograr el nivel C2, indica que el usuario puede expresarse de manera espontánea con fluidez y precisión en cualquier ámbito, reconstruir argumentos provenientes de cualquier fuente y presentados en cualquier soporte.

Así, mientras el nivel A se asocia al nivel de usuario básico en el idioma y el B con el nivel de usuario independiente, el nivel C se asocia a un nivel de usuario competente en el dominio de la lengua. Al abordar en profundidad el nivel C1, que es el que se espera que alcancen los estudiantes del tercer año del Profesorado, se especifica que, en lo que corresponde a comprensión auditiva, el estudiante tiene que ser capaz de comprender “discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están solo implícitas y no se señalan explícitamente” (Instituto Cervantes, 2002, p.31).

En cuanto a la comprensión lectora, el estudiante tiene que ser capaz de comprender textos complejos, extensos, ya sean de carácter literario o relacionados con un hecho determinado, como así también artículos especializados. Con respecto a la escritura, debe poder redactar informes, escribir sobre temas complejos, presentar sus puntos de vista con respecto a un tema haciendo uso del vocabulario apropiado y teniendo en cuenta el tipo de audiencia a la que va dirigido su escrito. Con respecto a la comunicación oral, el estudiante debe expresarse de manera fluida y eficaz en distintos ámbitos, haciendo uso del vocabulario adecuado y presentando sus ideas con precisión. Las descripciones e ideas que se presenten en relación con cualquier tema tienen que ser lo más precisas y detalladas posibles (Instituto Cervantes, 2002). Según lo expuesto, la enseñanza de lenguaje de pensamiento contribuye, entre otros logros, a ampliar el horizonte léxico de los estudiantes a fin de que desarrollen eficazmente las cuatro habilidades lingüísticas: Escucha, habla, lectura y escritura.

Las características de cada nivel de dominio de lenguas establecido por el MCERL son indicadores del justo aporte de los términos de lenguaje de pensamiento al mejor conocimiento y utilización de una lengua. De esta manera, incorporado al acervo lingüístico

de los estudiantes mediante el análisis de obras literarias, el lenguaje de pensamiento contribuye a facilitar la comunicación, la interacción, y las acciones colaborativas entre personas y entre diferentes grupos humanos.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA EMPLEADA

En este capítulo, se presentan las pautas metodológicas de la investigación y el estudio empírico realizado. A continuación, se describen la metodología de análisis de contenido, sus fases, las unidades de análisis, el registro de los datos y las categorías de registro, las fichas de registro y el cómputo de datos. Se describen los pasos del procedimiento llevado a cabo y se presenta el análisis de los datos.

4. Metodología

La presente investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, dado que “privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas” (Vasilachis, I., Ameigeiras, L., Chernobilsky, L., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A., 2016, p.49). El enfoque metodológico adoptado respondió a un diseño de tipo exploratorio basado en muestras que proporcionaron un panorama sobre el fenómeno a explorar, en este caso, el lenguaje de pensamiento, y permitieron observar de qué manera este se manifiesta en las obras literarias abordadas.

4.1. Metodología de Análisis de Contenido

La técnica de recolección de datos se determinó de acuerdo con los objetivos propuestos. Se recurrió al análisis de contenido como instrumento de acopio de información. Lo característico del análisis de contenido es que “se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (Andréu Abela, 2000, p.2). Por su parte, Bardin (2002) definió al análisis de contenido como:

Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendiente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes. (p.32)

En este caso, el análisis de contenido tuvo una tipología temática que, según Andréu Abela (2000), “solo considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos” (p.20).

4.2. Fases del Análisis de Contenido

El análisis de contenido se llevó a cabo a través de diferentes fases o etapas. Para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación y lograr una perspectiva más integral del fenómeno a estudiar, se adoptó un enfoque mixto. Para Sampieri, Collado y Baptista (2010), “en los métodos mixtos se combinan al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en un mismo estudio” (p.546). Este enfoque comprende un diseño exploratorio mixto secuencial (cuanti-cuali). En una primera fase, se recaban y analizan datos cuantitativos acerca del lenguaje de pensamiento en el corpus seleccionado. En una segunda fase, que se construye a partir de la primera, se consideran los datos de manera cualitativa. Tal como sostuvieron Sampieri et al., (2010), “la mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos” (p.566). En una tercera fase, se integran los datos cuantitativos y los cualitativos para realizar una interpretación integral.

4.3. Unidades de Análisis

En el marco de la presente investigación, se tuvieron presente los tres tipos de unidades de análisis que consideró Krippendorff (1997), es decir, las unidades de muestreo, las unidades de registro y las unidades de contexto. Las unidades de muestreo se desprendieron del marco teórico elaborado y estuvieron compuestas por las obras: *An Unsuitable Job for a Woman* [*No apto para mujeres*] (James, 1972/2011); “*A*” *is for Alibi* [“*A*” *de adulterio*] (Grafton, 1982/2005), “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951) y “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959). Las unidades de registro fueron los términos del lenguaje de pensamiento presentes en cada novela y cuento corto. Las unidades de contexto examinadas para poder caracterizar a las unidades de registro fueron las páginas de las novelas y de los cuentos cortos.

4.4. Registro de los Datos y Categorías de Registro

Según Hostil (1969), la codificación es el proceso por el cual los datos brutos se transforman sistemáticamente en unidades que permiten una descripción precisa de las

características de su contenido. Andréu Abela (2000) sostuvo que el proceso de categorización comprende dos etapas: Aislar los elementos y distribuirlos para luego imponer una cierta organización. Asimismo, el académico explicó que las categorías han de elaborarse siguiendo un criterio único, siendo estas exhaustivas y mutuamente excluyentes, y pudiendo ser replicables por otros investigadores. Estos criterios se tuvieron presentes al idear el sistema de categorización que se detalla a continuación.

El material objeto del análisis de contenido funcionó como fuente del sistema de categorías. El punto de partida para la creación de las categorías fue el de las preguntas orientadoras, y el principio de clasificación de dichas categorías fue el llamado *rasgos de carácter*, que permite clasificar los términos según sus rasgos. En este caso, las dos categorías fueron: Verbos que se refieren a algún tipo de actividad mental, y sustantivos que hacen alusión a un producto de una actividad mental. Se decidió focalizar en verbos y sustantivos, dado que estas categorías gramaticales acaparan el máximo potencial comunicativo en una lengua.

4.5. Fichas de Registro

Para los fines de la presente investigación, la investigadora creó cuatro fichas de registro para recolectar las unidades de registro presentes en cada novela y cuento corto. Luego, se recurrió a aquellas a fin de analizar los datos recolectados de acuerdo con las categorías creadas para tal fin (véanse Anexo F, Anexo G, Anexo H y Anexo I).

4.6. Cómputo de Datos

En la fase cuantitativa, la regla de recuento fue la presencia de verbos y de sustantivos de lenguaje de pensamiento en cada obra. Asimismo, se empleó la regla de frecuencia para determinar la frecuencia con la que cada escritor había utilizado los términos del lenguaje de pensamiento; se contabilizó el número de veces en la que cada término había sido mencionado para así conocer la intensidad en el uso.

En la fase cualitativa, se interpretó el contenido latente de los términos encontrados teniendo presente el contexto en el que ocurrieron, tal como se describe en la sección *Procedimiento* en el presente estudio.

Así, los datos contenidos en las unidades de muestreo y recogidos en las fichas fueron analizados de manera cuantitativa y cualitativa.

4.7. Procedimiento

A continuación, se ofrece una descripción del procedimiento seguido para la consecución de los objetivos de la presente investigación.

A fin de explorar el fenómeno y lograr una perspectiva global del lenguaje de pensamiento presente en las dos novelas y en los dos cuentos cortos, se procedió de la siguiente manera: En primer lugar, se elaboró la fundamentación del estudio, se realizó la revisión bibliográfica pertinente y se elaboró el marco teórico —fuente de consulta durante el proceso de realización de la presente tesis. Se profundizó sobre el campo semántico del lenguaje de pensamiento desde diversos autores (Tishman, Perkins y Jay, 1995a; Ritchhart, 2015; Greenbaum y Quirk, 1993; Presseisen, 1991; Strazalkowski, 1982; Alm Arvius, 1993), se consultaron glosarios de términos de pensamiento crítico *Glossary of Critical Thinking Terms* (Foundation for Critical Thinking, 2020), y *Appendix A: A Glossary of Cognitive Terminology* (Costa y Presseisen, 1991), y diccionarios, tales como *Cambridge Dictionary* (2020), *Merriam-Webster Dictionary* (2020b) y *Merriam-Webster Thesaurus* (Merriam-Webster, 2020c). Las definiciones conceptuales permitieron a la investigadora realizar una adecuada exploración y aplicación de los términos analizados en las obras en estudio.

Seguidamente, cada obra fue sometida a un proceso de análisis de contenido temático, para el cual se realizaron repetidas lecturas a fin de identificar los siguientes elementos: Verbos de pensamiento y sustantivos de pensamiento. Los términos presentes en el corpus se registraron en las fichas de registro creadas para tal fin. Los datos se ubicaron en columnas que, respectivamente, identificaban las unidades de registro referidas a algún tipo de actividad mental (verbos) y a algún producto de la actividad mental (sustantivos), el número de la/s página/s en la/s que se encontraron, el capítulo en el caso de las novelas y, por último, el número de menciones de cada unidad por página. Para asegurar la validez y la fiabilidad de las fichas de registro, previo a su utilización, se realizó una prueba piloto con otro colega a fin de comprobar si el diseño resultaba comprensible y si no generaba confusión. Se comprobó que las categorías creadas para tal fin podían ser replicadas, seguían un criterio único y las categorías gramaticales resultaban exhaustivas y mutuamente excluyentes, lo que permitió confirmar que las fichas resultaban apropiadas para explorar el lenguaje de pensamiento.

En las fichas para las novelas y cuentos cortos –*An Unsuitable Job for a Woman* [*No apto para mujeres*] (James, 1972/2011) (véase Anexo F); “*A*” *is for Alibi* [“*A*” *de adulterio*] (Grafton, 1982/2005) (véase Anexo G); “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951) (véase Anexo H); “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959) (véase Anexo I)– se incluyó el significado base de cada unidad de registro, traducido al idioma español.

Tras detectar y registrar los términos del lenguaje de pensamiento presentes en el corpus, la investigadora recurrió al programa de apoyo al proceso del análisis de contenido MAXQDA 2020 (VERBI Software, 2019) a fin de reexaminar los términos encontrados en sus respectivos contextos. El programa resultó de utilidad, ya que al mostrar las unidades de registro en letra negrita o en cursiva, se pudo visualizar fácilmente la ubicación de los términos en la estructura de la oración respectiva mediante un árbol de palabras interactivo incluido en el programa. Resulta preciso destacar que cuando la extensión del corpus lo permite, el esmero con el que el investigador realiza las repetidas lecturas permite explorar el fenómeno en profundidad. De esta manera, se pudieron detectar elementos que el programa de apoyo al análisis de datos no alcanza a identificar como, por ejemplo, locuciones verbales cuyas estructuras internas incluyen un verbo + una partícula (preposición o adverbio) — construcción particular de la lengua inglesa. Asimismo, se localizaron expresiones fijas como *make a picture* [imaginar]. En esta, el verbo *make* [hacer], seguido de la frase sustantiva *a picture* [un dibujo], en el contexto de la obra, se asocia al lenguaje de pensamiento y se distancia de otros significados.

A continuación, se procedió a codificar los datos encontrados. Se clasificaron los verbos de pensamiento y los sustantivos de pensamiento de cada obra en sus respectivas tablas a fin de realizar un registro cuantitativo de los términos encontrados y facilitar su recuento. El título de cada tabla indica la categoría gramatical a la que pertenecen los términos encontrados, y el nombre de la obra con su respectivo autor y año de publicación. Las tablas muestran los términos del lenguaje de pensamiento encontrados, la frecuencia con la que aparecen —ordenada esta de mayor a menor— el tipo de categoría gramatical a la que corresponden, y el total de términos encontrados en cada categoría. En estas tablas, las variaciones de las formas verbales, tales como *remember* [recordar] y *remembering* [recordando], verbo base y forma verbal *-ing* [-ando/-endo], y la forma plural de los sustantivos se contabilizaron en el lexema base.

A continuación de cada tabla se describieron cuantitativa y cualitativamente los términos del lenguaje de pensamiento encontrados en cada obra. Para ello, se siguió el orden de aparición de aquellos en las respectivas tablas; en el caso de que el sustantivo de pensamiento se relacionara con el verbo, se procedió a describirlo inmediatamente a continuación de este. Aquellos sustantivos que no pudieron relacionarse con el verbo se describieron al último. En esta etapa, se tuvo en cuenta la información del MCERL sobre el vocabulario que se espera que los estudiantes puedan comprender y usar en cada nivel de aprendizaje de un idioma.

Después del análisis individual de las novelas, se procedió a establecer comparaciones entre los términos del lenguaje de pensamiento encontrados en ambas. Se siguió el mismo procedimiento con los cuentos cortos. Después, se interpretaron los datos.

Al realizar lecturas adicionales de los cuentos cortos, se detectaron términos de las categorías adjetivos y adverbios. Si bien estos no eran objeto de análisis de la presente investigación, se consideraron hallazgos inesperados que pueden ofrecer oportunidades de estudio para futuras investigaciones en el campo del lenguaje de pensamiento y de los sentimientos.

A continuación, se incluyó en un anexo la ficha diseñada para documentar los términos del lenguaje de pensamiento que se detectaron en las obras. Asimismo, se procedió a establecer conexiones entre los términos del lenguaje de pensamiento encontrados y los elementos del marco de la EpC y así, elaborar la guía orientativa. Estos datos se constituyeron en el insumo de una guía para ser considerada en la planificación de unidades didácticas para poner en valor el lenguaje de pensamiento encontrado y para que contribuya a la creación de una cultura de pensamiento en el aula de inglés. Por último, se elaboraron las conclusiones del estudio y se redactó el correspondiente informe.

4.8. Análisis de Datos

4.8.1. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos de *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011)

Clasificación de términos del lenguaje de pensamiento presentes en *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011)

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos obtenidos del respectivo análisis. La Tabla 1 muestra la frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento que se descubrieron durante la exploración. La Tabla 2 muestra la frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento que se descubrieron.

Tabla 1

Frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento localizados en An Unsuitable Job for a Woman [No apto para mujeres] (James, 1972/2011)

Lenguaje de pensamiento	Frecuencia	Categoría
<i>know</i> [saber]	264	verbo
<i>think</i> [pensar]	259	verbo
<i>find</i> [descubrir]	92	verbo
<i>see</i> [considerar]	68	verbo
<i>remember</i> [recordar]	58	verbo
<i>wonder</i> [preguntarse]	56	verbo
<i>decide</i> [decidir]	45	verbo
<i>suppose</i> [suponer]	35	verbo
<i>believe</i> [creer]	33	verbo
<i>suspect</i> [sospechar]	26	verbo
<i>notice</i> [darse cuenta]	24	verbo
<i>discover</i> [descubrir]	24	verbo
<i>find + out</i> [averiguar]	24	verbo
<i>understand</i> [entender]	21	verbo
<i>choose</i> [elegir]	18	verbo
<i>explain</i> [explicar]	17	verbo
<i>recognize</i> [reconocer]	17	verbo
<i>prove</i> [probar]	16	verbo
<i>recall</i> [recordar]	15	verbo
<i>guess</i> [adivinar]	15	verbo
<i>forget</i> [olvidar]	15	verbo
<i>enquire</i> [indagar]	14	verbo
<i>discuss</i> [discutir]	14	verbo
<i>expect</i> [creer]	14	verbo
<i>describe</i> [describir]	13	verbo
<i>question</i> [preguntar]	13	verbo
<i>plan</i> [planificar]	13	verbo
<i>realize</i> [darse cuenta]	13	verbo
<i>doubt</i> [dudar]	12	verbo
<i>imagine</i> [imaginar]	12	verbo
<i>suggest</i> [sugerir]	11	verbo
<i>explore</i> [explorar]	10	verbo
<i>examine</i> [examinar]	10	verbo

<i>remind</i> [recordar]	10	verbo
<i>testify</i> [testificar]	8	verbo
<i>reveal</i> [revelar]	8	verbo
<i>check</i> [comprobar]	8	verbo
<i>identify</i> [identificar]	8	verbo
<i>convince</i> [convencer]	8	verbo
<i>intend</i> [tener la intención]	7	verbo
<i>contemplate</i> [pensar]	7	verbo
<i>consider</i> [considerar]	7	verbo
<i>deduce</i> [deducir]	6	verbo
<i>analyse</i> [analizar]	6	verbo
<i>detect</i> [detectar]	6	verbo
<i>study</i> [estudiar]	6	verbo
<i>solve</i> [resolver]	5	verbo
<i>justify</i> [justificar]	5	verbo
<i>hesitate</i> [dudar]	5	verbo
<i>confirm</i> [confirmar]	5	verbo
<i>admit</i> [admitir]	5	verbo
<i>take + (no/any) notice + of</i> [no darse cuenta de]	5	verbo
<i>look + at</i> [examinar]	6	verbo
<i>concentrate</i> [concentrarse]	4	verbo
<i>claim</i> [afirmar]	4	verbo
<i>ascertain</i> [descubrir]	4	verbo
<i>confuse</i> [confundir]	4	verbo
<i>state</i> [exponer]	3	verbo
<i>reflect</i> [reflexionar]	3	verbo
<i>invent</i> [inventar]	3	verbo
<i>have + in + mind</i> [tener un plan sobre algo en mente]	3	verbo
<i>propose</i> [sugerir]	3	verbo
<i>confess</i> [confesar]	3	verbo
<i>bring + something + back</i> [recordar]	3	verbo
<i>create</i> [crear]	3	verbo
<i>reason</i> [razonar]	2	verbo
<i>get + to know</i> [conocer]	2	verbo
<i>compare</i> [comparar]	2	verbo
<i>verify</i> [verificar]	2	verbo
<i>theorize</i> [teorizar]	2	verbo
<i>search</i> [buscar]	2	verbo
<i>reckon</i> [creer]	2	verbo
<i>puzzle</i> [desconcertar]	2	verbo
<i>observe</i> [observar]	2	verbo
<i>judge</i> [juzgar]	2	verbo
<i>investigate</i> [investigar]	2	verbo
<i>inspect</i> [inspeccionar]	2	verbo
<i>demonstrate</i> [demostrar]	2	verbo
<i>comprehend</i> [comprender]	2	verbo

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

84

<i>assess</i> [evaluar]	2	verbo
<i>snoop</i> [examinar]	2	verbo
<i>speculate</i> [especular]	2	verbo
<i>picture</i> [imaginar]	2	verbo
<i>name</i> [nombrar]	2	verbo
<i>disclose</i> [revelar]	2	verbo
<i>change + one's mind</i> [cambiar de opinión]	2	verbo
<i>take + to be</i> [creer que dos cosas son iguales]	1	verbo
<i>survey</i> [examinar]	1	verbo
<i>make + up + one's mind</i> [decidir]	1	verbo
<i>distinguish</i> [distinguir]	1	verbo
<i>work + out</i> [resolver]	1	verbo
<i>select</i> [elegir]	1	verbo
<i>hint</i> [insinuar]	1	verbo
<i>ruminates</i> [cavilar]	1	verbo
<i>reminisce</i> [recordar]	1	verbo
<i>relive</i> [recordar]	1	verbo
<i>persuade</i> [persuadir]	1	verbo
<i>meditate</i> [meditar]	1	verbo
<i>interpret</i> [interpretar]	1	verbo
<i>impress + on + somebody's mind</i> [fijar en la mente de alguien]	1	verbo
<i>imply</i> [insinuar]	1	verbo
<i>ferret + out</i> [descubrir]	1	verbo
<i>estimate</i> [calcular]	1	verbo
<i>enter + one's mind</i> [venir a la mente]	1	verbo
<i>develop</i> [desarrollar]	1	verbo
<i>deny</i> [negar]	1	verbo
<i>contrast</i> [contrastar]	1	verbo
<i>be + under + the impression</i> [creer que algo es cierto]	1	verbo
<i>conjure + up</i> [evocar]	1	verbo
<i>confer</i> [comparar opiniones]	1	verbo
<i>comment</i> [comentar]	1	verbo
<i>come + into + mind</i> [venir a la mente]	1	verbo
<i>assume</i> [suponer]	1	verbo
<i>assimilate</i> [asimilar]	1	verbo
<i>affirm</i> [afirmar]	1	verbo
<i>misunderstand</i> [malinterpretar]	1	verbo
TOTAL	1.534	verbo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento detectados en An Unsuitable Job for a Woman [No apto para mujeres] (James, 1972/2011)

Lenguaje de pensamiento	Frecuencia	Categoría
<i>name</i> [nombre]	46	sustantivo
<i>question</i> [pregunta]	33	sustantivo
<i>reason</i> [razón]	25	sustantivo
<i>evidence</i> [evidencia]	25	sustantivo
<i>idea</i> [idea]	16	sustantivo
<i>inquest</i> [investigación legal]	16	sustantivo
<i>thought</i> [pensamiento]	14	sustantivo
<i>knowledge</i> [conocimiento]	13	sustantivo
<i>doubt</i> [duda]	13	sustantivo
<i>verdict</i> [veredicto]	13	sustantivo
<i>explanation</i> [explicación]	11	sustantivo
<i>search</i> [búsqueda]	10	sustantivo
<i>suspicion</i> [sospecha]	10	sustantivo
<i>enquiry</i> [indagación]	10	sustantivo
<i>memory</i> [recuerdo]	9	sustantivo
<i>decision</i> [decisión]	7	sustantivo
<i>suggestion</i> [sugerencia]	6	sustantivo
<i>impression</i> [impresión]	6	sustantivo
<i>plan</i> [plan]	6	sustantivo
<i>wonder</i> [asombro]	5	sustantivo
<i>contrast</i> [contraste]	5	sustantivo
<i>imagination</i> [imaginación]	5	sustantivo
<i>discovery</i> [descubrimiento]	5	sustantivo
<i>comment</i> [comentario]	5	sustantivo
<i>opinion</i> [opinión]	4	sustantivo
<i>proof</i> [prueba]	4	sustantivo
<i>realization</i> [comprensión]	3	sustantivo
<i>deduction</i> [deducción]	3	sustantivo
<i>investigation</i> [investigación]	3	sustantivo
<i>theory</i> [teoría]	3	sustantivo
<i>statement</i> [exposición]	3	sustantivo
<i>implication</i> [insinuación]	2	sustantivo
<i>the back + of + one's mind</i> [en lo más recóndito de la mente]	2	sustantivo
<i>belief</i> [creencia]	2	sustantivo
<i>disbelief</i> [incredulidad]	2	sustantivo
<i>inquiry</i> [indagación]	2	sustantivo
<i>recollection</i> [recuerdo]	2	sustantivo
<i>judgement</i> [juicio]	2	sustantivo
<i>concentration</i> [concentración]	2	sustantivo

<i>resolution</i> [resolución]	2	sustantivo
<i>choice</i> [elección]	2	sustantivo
<i>reflection</i> [reflexión]	1	sustantivo
<i>planning</i> [planificación]	1	sustantivo
<i>confession</i> [confesión]	1	sustantivo
<i>refutation</i> [refutación]	1	sustantivo
<i>persuasion</i> [persuasión]	1	sustantivo
<i>pre-knowledge</i> [conocimiento previo]	1	sustantivo
<i>survey</i> [estudio]	1	sustantivo
<i>examination</i> [examinación]	1	sustantivo
<i>reckoning</i> [consideración atenta sobre algo]	1	sustantivo
<i>recognition</i> [reconocimiento]	1	sustantivo
<i>proposal</i> [sugerencia]	1	sustantivo
<i>justification</i> [justificación]	1	sustantivo
<i>finding</i> [hallazgo]	1	sustantivo
<i>weight</i> [valoración]	1	sustantivo
<i>inconsiderateness</i> [desconsideración]	1	sustantivo
<i>hint</i> [insinuación]	1	sustantivo
<i>speculation</i> [especulación]	1	sustantivo
<i>imagining</i> [imagen mental]	1	sustantivo
<i>detection</i> [detección]	1	sustantivo
<i>comparison</i> [comparación]	1	sustantivo
<i>reminiscence</i> [reminiscencia]	1	sustantivo
<i>creation</i> [creación]	1	sustantivo
<i>contemplation</i> [contemplación]	1	sustantivo
<i>assertion</i> [aseveración]	1	sustantivo
<i>confirmation</i> [confirmación]	1	sustantivo
<i>scheming</i> [plan inteligente]	1	sustantivo
<i>study</i> [estudio]	1	sustantivo
<i>experiment</i> [experimento]	1	sustantivo
<i>incomprehension</i> [incomprensión]	1	sustantivo
<i>observation</i> [observación]	1	sustantivo
<i>misapprehension</i> [malentendido]	1	sustantivo
<i>presumption</i> [presunción]	1	sustantivo
<i>inspection</i> [inspección]	1	sustantivo
<i>testimony</i> [testimonio]	1	sustantivo
TOTAL	391	sustantivo

Fuente: Elaboración propia

Análisis Cuantitativo de los Datos

De 78.001 palabras estructurales y de contenido que contiene la novela, 1.925 se refieren al lenguaje de pensamiento, es decir, expresan una actividad mental asociada con el pensar o un producto de dicha actividad. 1.534 son verbos y 391 son sustantivos.

Con respecto a la frecuencia de aparición, la frecuencia del verbo *know* [saber] en sus distintas formas fue 264, y la del verbo *think* [pensar] en sus distintas formas fue 259. Estos dos verbos son los que con más frecuencia se detectaron en la novela. La frecuencia más baja fue 1 y corresponde a verbos como *meditate* [meditar], *ruminare* [cavilar], *assume* [suponer], entre otros. El rango, es decir, la diferencia entre el valor mayor y el valor menor, según el conjunto de datos recabados, fue 263. El verbo *know* [saber] se ubicó por encima de este rango.

Con respecto a la frecuencia de aparición de los sustantivos de pensamiento, la frecuencia más alta fue 46 y corresponde al sustantivo *name* [nombre], seguido por el sustantivo *question* [pregunta], con 33. La puntuación más baja fue 1 y correspondió, por ejemplo, a los sustantivos *study* [estudio], *observation* [observación], e *inspection* [inspección]. El rango fue 45 y el sustantivo *name* [nombre], se ubicó por encima de este rango.

Análisis Cualitativo de los Datos

El verbo *know* [saber] se detecta principalmente en oraciones declarativas afirmativas, en oraciones declarativas negativas, y en algunas oraciones interrogativas. En las oraciones declarativas afirmativas y oraciones declarativas negativas para introducir proposiciones sustantivas; en cuatro ocasiones se encuentra seguido de la preposición *about* [sobre] y el nombre de una persona o tema abordado para hacer referencia a que se tiene una comprensión profunda de lo que se habla. Por ejemplo, “What did she now know about the dead boy?” [¿Qué sabía ella sobre el chico muerto?] (James, 1972/2011, p.61). También, se encuentra entre comas, acompañado de la palabra *you* [tú] como, por ejemplo, en “The quotation is from Blake, you know, the Tyger tyger burning bright poet” [La frase le pertenece a Blake, tú sabes, el poeta que brilla intensamente con el Tigre, tigre] (James, 1972/2011, p.75). Asimismo, se detecta el sustantivo *knowledge* [conocimiento], que se refiere a la información que la persona posee en su mente y que ha sido obtenida mediante una experiencia o estudio; en una ocasión, el sustantivo aparece acompañado del prefijo *pre-*

[ante] para hacer referencia al conocimiento previo que se tiene sobre algo. Tanto el verbo como el sustantivo se asocian al nivel B1 del MCERL.

El verbo *think* [pensar] se detecta en oraciones declarativas afirmativas, en oraciones declarativas negativas y en oraciones interrogativas. En 15 ocasiones se detecta empleado con la terminación *-ing* [-ando/-endo] para resaltar el proceso de pensar de un personaje. En dichos casos, se relaciona con el nivel A1 del MCERL. En ocasiones, se encuentra seguido de la preposición *of* [de], contexto en el que se lo asocia al nivel B1 del MCERL. El sustantivo *thought* [pensamiento] refiere a la idea que se tiene sobre algo, y se lo asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *find* [descubrir] significa descubrir algo mediante un proceso de búsqueda; se asocia al nivel A1 del MCERL. No obstante, se detecta seguido de pronombres personales, tales como *yourself* o *herself* [tú mismo/ella misma] para significar tomar conciencia de que uno está involucrado en determinada situación o realizando una acción en la que no tenía intención alguna de estar. Se asocia al nivel B2 del MCERL. El sustantivo *finding* [hallazgo] refiere al producto que se obtiene luego de una investigación. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *see* [considerar] se encuentra en oraciones tales como “She had never seen it as a lethal weapon” [Nunca la había considerado como un arma letal] (James, 1972/2011, p.15), y en “As far as I could see he was looking after himself” [Por lo que pude comprender, se estaba cuidando a sí mismo] (James, 1972/2011, p.15). En dichos casos, se asocia a la idea de considerar algo y tratar de comprender una situación determinada, por lo que se distancia del significado de usar el sentido de la vista. Al presentarse como verbo de pensamiento, se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *remember* [recordar] refiere a traer a la memoria información que uno tenía. En dos ocasiones, se detecta con la terminación *-ing* [-ando] a fin de resaltar el proceso. Cuando aparece seguido de la preposición *to* [a], enfatiza la idea de recordar realizar una acción determinada. En la primera situación se relaciona con el nivel A1 del MCERL, y en el segundo caso, con el nivel A2 del MCERL.

El verbo *wonder* [preguntarse] se asocia a la idea de tener curiosidad y algo de duda acerca de algo, y de formularse preguntas con la idea de poder conocer más sobre el tema. *Wonder* [asombro], a su vez, se detecta como sustantivo. Se relaciona con la idea de la

sorpresa o admiración que causa algo. Tanto el verbo como el sustantivo se encuadran en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *decide* [decidir] se asocia a la idea de realizar una elección determinada luego de haber pensado cuidadosamente entre todas las posibilidades posibles. Se encuadra en el nivel A2 del MCERL. Asimismo, se detecta el sustantivo *decision* [decisión] que se refiere a la determinación que la persona llega luego de varias reconsideraciones. Este se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *suppose* [suponer] se asocia a la idea de suponer, creer que algo es cierto; se presenta, por lo general, al comienzo de la oración, como en “But suppose it wasn’t Mark” (Pero, imagina que no fue Mark) (James, 1972/2011, p.62). Este invita a considerar un escenario hipotético. En el primer caso, el verbo se asocia al nivel A2 del MCERL y en el segundo al nivel C1 del MCERL.

El verbo *believe* [creer] se refiere a pensar en que algo es correcto, verdadero y real; en el cuento, *believe* [creer] ayuda a interpretar la manera en la que tenía que interpretarse el enunciado que le seguía. Se asoció al nivel A2 del MCERL. Cuando le sigue la preposición *in* [en] y un objeto, hace referencia a estar seguro de algo. En dicho caso, se asocia al nivel B1 del MCERL. El sustantivo *belief* [creencia] se presenta como producto de pensamiento para referirse a que lo que se cree es cierto. Se asocia al nivel B2 del MCERL. Además, se encuentra el sustantivo *disbelief* [incredulidad] como producto del proceso de pensar que algo no es verdadero o real. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *suspect* [sospechar] se detecta como verbo de pensamiento en oraciones declarativas afirmativas y en oraciones declarativas negativas. Generalmente, se encuentra en la obra seguido de frases sustantivas para hacer referencia a la idea de que algo que se sospechaba era probable. Asimismo, se encuentra el sustantivo *suspicion* [sospecha], que se refiere a la idea de que algo puede ser cierto. Ambos se asocian al nivel B2 del MCERL.

El verbo *notice* [darse cuenta] se refiere al estado de tomar conciencia acerca de algo o de alguien. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *discover* [descubrir] se asocia a la idea de darse cuenta de algo y aprender sobre ello. Se localiza, también, el sustantivo *discovery* [descubrimiento] para referirse a algo que antes se desconocía. Tanto el verbo como el sustantivo se asocian al nivel B2 del MCERL.

El verbo *find* [descubrir] seguido de la preposición *out* [afuera] conforma la locución verbal *find out* [averiguar], que se refiere a descubrir información acerca de algo mediante la observación, el estudio y la búsqueda. Se relaciona con el nivel A2 del MCERL.

El verbo *understand* [entender] se refiere a la idea de lograr comprensión de algo; se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *choose* [elegir] se detecta asociado a la idea de escoger entre las posibilidades que se presentan. Se asocia al nivel A1 del MCERL. El sustantivo *choice* [elección] se refiere al acto de elegir, por lo general, entre las opciones que se presentan. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *explain* [explicar] se asocia a la idea de aclarar un tema a fin de que resulte comprensible. En la novela, aparece seguido de frases sustantivas y, principalmente, en tiempo presente simple o pasado simple, aunque se lo detecta en presente continuo en 3 ocasiones, en las que enfatiza el proceso de pensamiento del personaje. Se relaciona con el nivel A2 del MCERL. Se detectará también el sustantivo *explanation* [explicación] para referirse a la información brindada de manera clara para que algo resulte fácil de comprender; se enmarca en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *recognize* [reconocer] significa tener conocimiento acerca de algo sobre lo que se ha tenido una experiencia similar anteriormente. Se detecta en oraciones declarativas afirmativas y en una oración declarativa negativa; se asocia al nivel B1 del MCERL. El sustantivo *recognition* [reconocimiento] se detecta asociado a la idea de tener conocimiento acerca de algo sobre lo que se ha tenido una experiencia similar en el pasado; se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *prove* [probar] se asocia a la idea de demostrar que algo es verdadero; se encuentra en oraciones declarativas afirmativas y ayudó a interpretar la manera en la que se tiene que comprender dicha proposición; se asocia al nivel B1 del MCERL. El sustantivo *proof* [prueba] se refiere a la información que muestra que algo es cierto; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *recall* [recordar] se asocia a la idea de traer a la memoria un evento y detallar lo que se recuerda. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *guess* [adivinar] se refiere a emitir una respuesta sin tener seguridad absoluta de algo y sin tener un conocimiento acabado de los hechos. Aparece en preguntas y en oraciones declarativas afirmativas, en las que contribuye a interpretar la proposición sustantiva que le sigue. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *forget* [olvidar] hace referencia a la idea de ser incapaz de recordar algo que ocurrió, un hecho, o la manera de hacer algo. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *enquire* [indagar] se refiere a preguntar a fin de obtener información sobre algo. El sustantivo que se detecta es *inquiry* [indagación], que se refiere al hecho de formular preguntas. También, se detecta el sustantivo *enquiry* [indagación] con el mismo significado. Mientras el verbo se asocia al nivel B2 del MCERL, los sustantivos se asocian al nivel B1 del MCERL.

El verbo *discuss* [discutir] se relaciona con la idea de razonar acerca de un determinado asunto por un tiempo, y compartir las opiniones e ideas con otros. Se relaciona con el nivel A2 del MCERL.

El verbo *expect* [creer] implica creer o pensar en que algo es posible que ocurra. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *describe* [describir] se encuentra asociado a la idea de brindar información acerca de algo. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *question* [preguntar] se asocia a la idea de formular una pregunta con el interés de averiguar acerca de algo; se encuentra en oraciones en tiempo presente simple y, solamente en dos ocasiones, en oraciones en presente continuo, como en “I can’t see Isabelle standing up to even the mildest police questioning, can you?” [No puedo imaginarme a Isabel haciéndole frente, si quiera, al interrogatorio policial más moderado; ¿y tú?] (James, 1972/2011, p.142). *Question* [preguntar], como verbo, se relaciona con el nivel A1 del MCERL. Como sustantivo, *question* [pregunta], aparece precedido por la preposición *in* [en], en una ocasión, y allí se refiere a la cosa acerca de la que se discute; por ejemplo, “And if she did, what would it prove unless you have the clothes in question?” [Y si ella lo hiciera, ¿qué probaría, a menos que tú tengas las prendas de vestir sobre las que estamos tratando?] (James, 1972/2011, p.170). En este caso, se relaciona con el nivel C2 del MCERL. En los demás casos, el sustantivo indica que un asunto tiene que tenerse en cuenta, y le corresponde el nivel B2 del MCERL.

El verbo *plan* [planificar] se asocia a la idea de pensar acerca de un tema o de una acción y tomar decisiones al respecto o cómo ejecutarla, respectivamente. Este se detecta principalmente en oraciones en tiempo presente simple o pasado continuo, y se asocia al nivel B1 del MCERL. El sustantivo *plan* [plan] se refiere al conjunto de decisiones tomadas acerca de algo o de cómo ejecutar algo; se asocia al nivel A2 del MCERL. Asimismo, en la obra se encuentra el sustantivo *planning* [planificación] en “Bernie’s planning had always been meticulous and successful” [La planificación de Bernie siempre había sido meticulosa y exitosa] (James, 1972/2011, p.44) y se relaciona con el acto de decidir cómo realizar algo. *Planning* [planificación] se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *realize* [darse cuenta] implica comprender una situación o darse cuenta de algo; esta comprensión se produce repentinamente. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL. El sustantivo *realization* [comprensión] indica el hecho que alguien comienza a comprender algo, y se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

El verbo *doubt* [dudar] se localiza en oraciones declarativas afirmativas, principalmente; se encuentra asociado a la dificultad que puede enfrentar una persona cuando tiene que decidirse por una u otra persona o cosa. Se asocia al nivel B1 del MCERL. Asimismo, en algunas ocasiones se encuentra como sustantivo, precedido por el adverbio de negación *no* [no], como en “You, no doubt, would” [Tú, sin duda, podrías] (James, 1972/2011, p.170). En este caso, se refiere al hecho de que la información que se tiene acerca de algo es verdadera; se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *imagine* [imaginar] se detecta en referencia a formar una idea o una imagen mental de algo; se asocia al nivel A1 del MCERL. El sustantivo *imagination* [imaginación] hace referencia a algo que la persona piensa que existe, aunque, de hecho, no es real. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL. El sustantivo *imagining* [imagen mental] también se refiere a la imagen mental que se crea de algo; no se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *suggest* [sugerir] se relaciona con la idea de mencionar un plan o una acción para que otros también la tengan presente; ayuda a comprender cómo se tiene que interpretar el contenido de las proposiciones sustantivas que le siguen. El sustantivo *suggestion* [sugerencia] hace referencia a la comunicación de una idea sin que esta se realice de manera directa. Tanto verbo como sustantivo se asocian al nivel B1 del MCERL.

El verbo *explore* [explorar] se refiere a pensar sobre algo o una idea a fin de descubrir información adicional al respecto. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *examine* [examinar] implica considerar algo o a alguien de manera cuidadosa, detallada a fin de descubrir algo en relación de lo que se trata. El sustantivo *examination* [examinación] se refiere al proceso de revisar algo o a alguien cuidadosamente para descubrir información sobre lo que se revisa. Tanto el verbo como el sustantivo se enmarcan en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *remind* [recordar] significa traer nuevamente una idea a la memoria; a este le sigue un pronombre objeto como *her* [ella] o el nombre de una persona cuando se desea que otra persona recuerde algo. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *testify* [testificar] implica decir la verdad acerca de algo, generalmente ofreciendo pruebas de lo dicho en el contexto de un tribunal de justicia. Se lo asocia al nivel C2 del MCERL. El sustantivo *testimony* [testimonio] es el producto de lo que se dice acerca de algo, ofreciendo pruebas de lo dicho en un tribunal de justicia; no se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *reveal* [revelar] hace referencia a dar a conocer algo que se encontraba escondido o que era secreto. Se lo asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *check* [comprobar] se detecta solo o acompañado de las preposiciones *up/upon* [sobre]; se refiere al proceso de examinar algo o a alguien nuevamente para asegurarse de la veracidad o exactitud de eso o de dicha persona; las preposiciones ayudan a resaltar que el proceso se lleva a cabo de manera completa. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *identify* [identificar] implica reconocer el origen, la naturaleza de alguien o de algo y poder probarlo. Se lo enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *convince* [convencer] se detecta, sobre todo, seguido de pronombres objeto como *me* [a mí] o de nombres de personas, y se refiere al hecho de hacer que alguien crea en algo. Se lo asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *intend* [tener la intención] se relaciona con la idea de tener un plan acerca de algo que se está pensando ejecutar. Se enmarca en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *contemplate* [pensar] se refiere a pensar cuidadosamente acerca de algo de manera seria y durante un largo tiempo. Se asocia al nivel C2 del MCERL. Asimismo, el sustantivo *contemplation* [contemplación] se refiere a un pensamiento tranquilo, consciente y realizado de manera seria durante un largo periodo de tiempo. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *consider* [considerar] implica pensar cuidadosamente sobre un tema antes de tomar una decisión final. Se encuadra en el nivel B1 del MCERL. El sustantivo *inconsiderateness* [desconsideración] se asocia a la falta de respeto o consideración sobre una persona o cosa. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *deduce* [deducir] implica tomar una decisión luego de haber considerado cuidadosamente distintos hechos o pruebas. El sustantivo *deduction* [deducción] se asocia al proceso de llegar a una respuesta o a una decisión luego de pensar sobre los hechos conocidos que se tienen sobre algo. Ambos se asocian al nivel C2 del MCERL.

El verbo *analyse* [analizar] implica analizar algo detenidamente y descomponerlo en sus partes. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *detect* [detectar] se asocia a la idea de descubrir algo que al comienzo no estaba del todo claro, generalmente haciendo uso de un método o de un equipamiento especial. Se relaciona con el nivel C1 del MCERL. El sustantivo *detection* [detección] se refiere al hecho de descubrir algo; no se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *study* [estudiar] hace referencia a examinar o analizar algo cuidadosamente. Como sustantivo, *study* [estudio] hace referencia al resultado que se obtiene al haber examinado algo en detalle con el fin de descubrir nueva información. Ambos se relacionan con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *solve* [resolver] se relaciona con la idea de encontrar una solución a un problema. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *justify* [justificar] se asocia a la idea de mostrar que algo es verdadero, razonable. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL. El sustantivo *justification* [justificación] se relaciona con la explicación de algo; se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El verbo *hesitate* [dudar] significa permanecer en un estado de indecisión y dudar sobre un asunto. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *confirm* [confirmar] se encuentra asociado a la idea de probar que una opinión o creencia sobre la que se tenía una certeza parcial al principio es verdadera. El sustantivo *confirmation* [confirmación] se refiere a la prueba de que algo es cierto. Ambos se asocian al nivel B2 del MCERL.

El verbo *admit* [admitir] se detecta asociado a la idea de reconocer algo, por lo general, a regañadientes. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *take* [tomar] aparece seguido del adjetivo (*no/any*) [ningún/ninguna], del sustantivo *notice* [aviso] y de la preposición *of* [de]. En este caso, la expresión fija *take (no/any) notice of* [no darse cuenta de], que se asocia a la idea de ignorar algo. No se enmarca en ningún nivel del MCERL.

El verbo *look* [mirar] seguido de la preposición *at* [a] conforma la locución verbal *look at*, que en el contexto hace referencia a pensar sobre un tema de forma cuidadosa a fin de poder tomar una decisión; en este caso la preposición que lo acompaña le otorga este significado. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *concentrate* [concentrarse] implica focalizar la atención y centrarse en un tema o problema. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL. El sustantivo *concentration* [concentración] se refiere a la cantidad de atención prestada a algo; se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El verbo *claim* [afirmar] implica afirmar que algo es cierto, aunque otros, tal vez, no lo consideren así; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *ascertain* [descubrir] se asocia a la idea de determinar algo respecto de un hecho. Por ejemplo, “Any enquiry which can help ascertain the truth is likely to be gratifying to Sir Ronald” [Cualquier indagación que pueda ayudar a descubrir la verdad resultará gratificante para el Sr. Ronald] (James, 1972/2011, p.108). No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *confuse* [confundir] se relaciona con equivocar ideas, cosas, temas de forma que no llegan a distinguirse. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *state* [exponer] hace referencia a expresar información cuidadosamente y en forma clara. El sustantivo *statement* [exposición] se refiere a la opinión dada oficialmente, ya sea en forma escrita u oral. Ambos se relacionan con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *reflect* [reflexionar] se encuentra asociado a la idea de pensar cuidadosamente acerca de opiniones y posibilidades. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL. El sustantivo *reflection* [reflexión] se refiere a un pensamiento serio y cuidadoso sobre un tema; se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *invent* [inventar] se relaciona con la idea de crear una excusa o razón sobre algo que no es verdad con el objeto de engañar a una persona. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *have* [tener] acompañado de la preposición *in* [en] y del sustantivo *mind* [mente] crea la expresión fija *have in mind* [tener un plan sobre algo en mente], que se relaciona con la idea de tener una intención o un propósito sobre algo. No se lo encuadra en ningún nivel del MCERL.

El verbo *propose* [sugerir] se presenta asociado a la idea de proponer una posible acción o un posible plan para que otros también lo consideren. El sustantivo *proposal* [sugerencia] se asocia a la propuesta ofrecida. Ambos se asocian al nivel B2 del MCERL.

El verbo *confess* [confesar] implica admitir que la persona ha realizado algo perjudicial para ella/ otro/otros. El sustantivo *confession* [confesión] se relaciona con la declaración que una persona realiza sobre algo que sabe o conoce. Ambos se asocian al nivel B2 del MCERL.

El verbo *bring* [traer] seguido de la preposición *back* [atrás] crea la locución verbal *bring back* [recordar], que hace referencia a pensar, recordar algo del pasado. Se relaciona con el nivel A2 del MCERL.

El verbo *create* [crear] se relaciona con la idea de producir algo nuevo, utilizando sobre todo la imaginación. Se asocia al nivel B1 del MCERL. El sustantivo *creation* [creación] se refiere a la cosa creada; se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *reason* [razonar] se relaciona con la idea de tratar de comprender siguiendo un razonamiento lógico. El sustantivo *reason* [razón] se refiere a la habilidad de la mente para pensar y realizar juicios basados en razonamientos lógicos. Ambos se encuadran en el nivel B2 del MCERL.

En la obra se detecta *get* [conseguir], seguido de la forma infinitiva del verbo *to know* [saber], conforma la expresión fija *get to know* [conocer]. En este caso, implica conocer algo o a alguien de forma gradual, a lo largo del tiempo. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *compare* [comparar] se detecta en oraciones declarativas afirmativas, en las que se asocia a la idea de examinar dos o más cosas a fin de buscar las diferencias entre ellas. El sustantivo *comparison* [comparación] se refiere al resultado de la acción anterior. Ambos se asocian al nivel B2 del MCERL.

El verbo *verify* [verificar] hace referencia a probar que algo es verdad. Se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *theorize* [teorizar] está asociado con desarrollar una serie de ideas sobre un tema. No se lo encuadra en ningún nivel del MCERL. El sustantivo *theory* [teoría] se relaciona con una explicación razonable de hechos o eventos, entre otros; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *search* [buscar] se relaciona con la idea de tratar de encontrar la respuesta a un problema. Se asocia al nivel C1 del MCERL. El sustantivo *search* [búsqueda] se refiere al intento de tratar de encontrar una respuesta a un problema; se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *reckon* [creer] se detecta asociado a la idea de pensar o creer en algo. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *puzzle* [desconcertar] hace referencia a que algo se presenta difícil de comprender. Se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

El verbo *observe* [observar] se asocia a la idea de focalizar en lo que alguien realiza o en la manera en que se desarrolla algo a fin de observarlo y aprender. Se asocia al nivel B2 del MCERL. El sustantivo *observation* [observación] refiere al examen atento de algo; se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

El verbo *judge* [juzgar] se refiere a formar una opinión y decidir acerca de algo o de alguien tras haber pensado cuidadosamente sobre ello. Se asocia al nivel B1 del MCERL. Asimismo, aparece el sustantivo *Judgement* [juicio], que hace referencia a la opinión que uno forma o a la decisión que se toma acerca de algo o de alguien luego de haber pensado cuidadosamente sobre ello. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *investigate* [investigar] se detecta asociado a la idea de examinar algo cuidadosamente a fin de encontrar la verdad sobre el asunto que se estudia. Se asocia al nivel B2 del MCERL. El sustantivo *investigation* [investigación] se refiere al producto obtenido luego de investigar. Ambos se asocian al nivel B2 del MCERL.

El verbo *inspect* [inspeccionar] denota que se observa un lugar detenidamente para descubrir información y luego emitir un juicio. El sustantivo *inspection* [inspección] se relaciona con la observación realizada. Ambos se asocian al nivel C1 del MCERL.

El verbo *demonstrate* [demostrar] implica hacer que una idea o un proceso resulten claramente llevados a cabo. Se lo asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *comprehend* [comprender] se asocia a la idea de entender algo en forma completa, acabada. No se relaciona con ningún nivel del MCERL. Se detecta el sustantivo *incomprehension* [incomprensión], que hace referencia a la falta de comprensión de una persona en torno a un tema. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *assess* [evaluar] implica juzgar y decidir sobre la importancia de algo. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *snoop* [examinar] se relaciona con el hecho de escudriñar un lugar en forma secreta, tratando de encontrar información sobre algo o alguien. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *speculate* [especular] se encuentra conjugado en tiempo presente continuo; se relaciona con la idea de tratar de hacer conjeturas sobre algo sin conocimiento suficiente. Se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El verbo *picture* [imaginar] se relaciona con la idea de suponer algo a partir de evidencias. Se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *name* [nombrar] implica identificar a algo o a alguien por el nombre. En la obra, se encuentra con más frecuencia el sustantivo *name* [nombre], y hace referencia a la palabra con la que se denomina o identifica a seres animados o inanimados. Como verbo, se asocia al nivel B1 del MCERL y como sustantivo, al nivel A1 del MCERL.

El verbo *disclose* [revelar] hace referencia a dar a conocer información que se desconocía o que permanecía escondida. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *change* [cambiar] seguido de la frase sustantiva *one's mind* [la mente de uno] conforma la expresión fija *change one's mind* [cambiar de opinión], que significa cambiar el juicio o la valoración que uno tenía sobre algo o alguien. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *take* [tomar], acompañado del infinitivo del verbo *be* [ser/estar], conforma la locución verbal *take to be* [creer que dos cosas son iguales], asociada a la idea de creer en algo que se nos presenta, que se nos dice y que parece ser igual a otra cosa. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *survey* [examinar] se detecta asociado a la idea de escudriñar algo cuidadosamente y desde todos los ángulos. Asimismo, en la obra se detecta el sustantivo *survey* [investigación], que se refiere al estudio de toda la información obtenida luego de examinar algo. Ambos se asocian al nivel C1 del MCERL.

El verbo *make* [hacer] seguido del adverbio *up* [hacia arriba] y la phrase sustantiva *one's mind* [la mente de uno] conforma la expresión fija *make up one's mind* [decidir], que significa formar un juicio o tener el propósito de hacer algo. Esta aparece en la oración “She thought that he was making up his mind to something” [Ella pensó que él estaba decidiendo acerca de algo] (James, 1972/2011, p.212). En este caso, la frase se encuentra en presente continuo y enfatiza el proceso de pensamiento que se está realizando; se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *distinguish* [distinguir] implica reconocer y comprender las diferencias que existen entre unas cosas y otras. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *work* [trabajar] seguido de la preposición *out* [afuera] conforma la locución verbal *work out* [resolver], que implica pensar cuidadosamente acerca de la forma en que se tiene que realizar algo y considerar algo de lo que aún no se tiene toda la información que se necesita. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *select* [elegir] implica seleccionar algo luego de tomar una decisión de forma muy cuidadosa. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *hint* [insinuar] implica dar a conocer de manera indirecta o de forma imprecisa, indeterminada lo que uno piensa sobre un asunto. El sustantivo *hint* [insinuación] se asocia a una sugerencia sobre algo o alguien. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *ruminate* [cavilar] se relaciona con la idea de pensar en forma lenta, cuidadosa, con reflexión durante un período de tiempo sobre un asunto. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *reminisce* [recordar] se detecta en tiempo presente continuo; se refiere a experiencias que una persona recuerda con placer. El sustantivo *reminiscence* hace referencia a eventos que se recuerdan. No se asocian a ningún nivel del MCERL.

El verbo *relive* [recordar] implica traer claramente a la mente una experiencia que se vivió. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *persuade* [persuadir] implica hacer que alguien crea en algo o en alguien, ofreciendo buenos argumentos. El sustantivo *persuasion* [persuasión] se refiere al hecho de inducir a alguien con razones a creer o hacer algo. El verbo se relaciona con el nivel B1 del MCERL y el sustantivo con el nivel C2 del MCERL.

El verbo *meditate* [meditar] se relaciona con la idea de pensar profundamente, seriamente acerca de algo durante bastante tiempo. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *impress* [impresionar] seguido de la preposición *on* [sobre/en/encima de], el pronombre *somebody's* [de alguien] y el sustantivo *mind* [mente] crea la expresión fija *impress on somebody's mind* [hacer que alguien conciba una idea con fuerza y viveza]. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *interpret* [interpretar] significa explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos. Se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *imply* [insinuar] significa dar a conocer de manera indirecta lo que uno piensa. Se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El verbo *ferret* [hurgar] seguido de la preposición *out* [afuera] conforma la locución verbal *ferret out* [descubrir], que implica lograr conocer información acerca de alguien o de algo luego de buscar en distintos lugares y realizando diversas preguntas sobre el tema. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *estimate* [calcular] significa tratar de averiguar el valor o el costo aproximado de algo. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *enter* [entrar] seguido de la frase sustantiva *one's mind* [la mente de uno] conforma la expresión fija *enter one's mind* [venir a la mente], que implica que la persona comienza a considerar algo. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *develop* [desarrollar] implica desarrollar, inventar algo. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *deny* [negar] se utiliza para indicar que algo no es cierto. En la obra se detecta en una oración declarativa negativa: “I don't deny that he earned his money” [No niego que el ganó su dinero] (James, 1972/2011, p. 49). Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *contrast* [contrastar] se detecta asociado a la idea de comparar dos o más cosas para encontrar las diferencias. Como sustantivo, *contrast* [contraste] aparece en la obra para indicar el producto de la acción. El verbo se asocia al nivel C2 del MCERL y el sustantivo con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *be* [ser/estar] acompañado de la preposición *under* [debajo de] y la frase sustantiva *the impression* [la impresión] conforma la frase *be under the impression* [creer que algo es cierto], que significa tener la sensación de que algo es cierto, cuando, tal vez, no lo sea. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *conjure* [hacer aparecer] seguido del adverbio *up* [hacia arriba] conforma el verbo *conjure up* [evocar], que implica que una idea se trae nuevamente a la mente. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *confer* [comparar opiniones] significa intercambiar ideas con alguien a fin de tomar una decisión luego. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *comment* [comentar] implica expresar una opinión acerca de algo. Se asocia al nivel B2 del MCERL. El sustantivo *comment* [comentario] se detecta en la obra como el parecer, la mención o la consideración que se hace, oralmente o por escrito, acerca de alguien o algo. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *come* [venir] seguido de la preposición *into* [en] y la frase sustantiva *mind* [la mente] crea la expresión fija *come into mind* [venir a la mente], que significa recordar, traer a la mente algo del pasado. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *assume* [suponer] se relaciona con la idea de considerar algo como cierto, sin tener evidencia o prueba alguna. Este se encuadra en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *assimilate* [asimilar] significa comprender nueva información e incorporarla a los conocimientos previos. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *affirm* [afirmar] se asocia a la idea de decir que algo es cierto. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *misunderstand* [malinterpretar] se refiere a la idea de no lograr una comprensión completa acerca de algo; se enmarca en el nivel B1 del MCERL.

Los siguientes sustantivos que se listan a continuación no se relacionan con los verbos encontrados:

El sustantivo *evidence* [evidencia] se encuentra asociado con la idea de tener certeza clara acerca de algo de la que no se puede dudar. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *idea* [idea] se asocia a un plan o sugerencia sobre lo que se puede hacer, o algo que uno imagina. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El sustantivo *verdict* [veredicto] se asocia a una opinión o decisión que se toma luego de evaluar varios hechos. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *inquest* [investigación legal] se relaciona con una indagación oficial o judicial. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *memory* [recuerdo] se relaciona con el recuerdo de una experiencia, de una persona o algo aprendido. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El sustantivo *opinion* [opinión] se refiere al juicio o valoración que forma una persona respecto de algo o de alguien. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El sustantivo *deduction* [deducción] se asocia al proceso de tomar una decisión luego de haberla pensado, teniendo en cuenta distintos hechos que se conocen. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *implication* [insinuación] hace referencia a una sugerencia que se hace de forma indirecta. Se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *back* [espalda] precedido por el artículo *the* [la], seguido de la preposición *of* [de] y de la frase sustantiva *one's mind* [la mente de uno] crea la expresión fija *the back of one's mind* [en lo más recóndito de la mente], que se relaciona con la idea de

tener la impresión de que algo puede suceder, dados los indicios que lo preceden. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *recollection* [recuerdo] se relaciona con la idea de tener una memoria sobre algo o alguien. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *resolution* [resolución] se asocia a la idea haberse emitido una decisión oficial, una resolución. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *impression* [impresión] se encuentra asociado al juicio que se hace sobre algo sin, a veces, poderlo justificar.

El sustantivo *refutation* [refutación] se relaciona con la impugnación basada en argumentos sobre los dichos manifestados por una o algunas personas. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *reckoning* [consideración atenta sobre algo] se relaciona con el hecho de considerar algo con atención y cuidado. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *weight* [valoración] se asocia al peso que uno le otorga a un pensamiento o a una situación de aprendizaje. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *speculation* [especulación] se refiere al hecho de formular conjeturas acerca de algo sin tener conocimiento suficiente. Se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

El sustantivo *assertion* [aseveración] se asocia a una afirmación que una persona sostiene con firmeza. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *scheming* [plan inteligente] se asocia a la idea de hacer planes, muchas veces con la intención de engañar a otros. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *experiment* [experimento] se asocia a la prueba que una persona realiza a fin de descubrir si algo es cierto o si funciona. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El sustantivo *misapprehension* [malentendido] se asocia a la idea de una mala interpretación acerca de algo. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *presumption* [presunción] se asocia a la consideración de que algo es cierto sin tener evidencia alguna. Se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

4.8.2. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos de “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005)

Clasificación de términos del lenguaje de pensamiento presentes en “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005)

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos obtenidos del análisis realizado. La Tabla 3 muestra la frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento que se descubrieron durante la exploración. La Tabla 4 muestra la frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento que se descubrieron.

Tabla 3

Frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento localizados en “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005)

Lenguaje de pensamiento	Frecuencia	Categoría
<i>know</i> [saber]	333	verbo
<i>think</i> [pensar]	273	verbo
<i>guess</i> [adivinar]	50	verbo
<i>remember</i> [recordar]	46	verbo
<i>see</i> [considerar]	38	verbo
<i>check</i> [comprobar]	37	verbo
<i>wonder</i> [preguntarse]	37	verbo
<i>find</i> [descubrir]	36	verbo
<i>believe</i> [creer]	31	verbo
<i>understand</i> [entender]	30	verbo
<i>find + out</i> [averiguar]	27	verbo
<i>suppose</i> [suponer]	21	verbo
<i>look + at</i> [examinar]	20	verbo
<i>imagine</i> [imaginar]	16	verbo
<i>study</i> [estudiar]	15	verbo
<i>suspect</i> [sospechar]	15	verbo
<i>check + out</i> [examinar]	14	verbo
<i>expect</i> [creer]	14	verbo
<i>notice</i> [darse cuenta]	14	verbo
<i>assume</i> [suponer]	13	verbo
<i>figure + out</i> [comprender]	13	verbo
<i>decide</i> [decidir]	12	verbo
<i>figure</i> [imaginar]	12	verbo
<i>realize</i> [darse cuenta]	12	verbo
<i>explain</i> [explicar]	11	verbo
<i>forget</i> [olvidar]	11	verbo

<i>hesitate</i> [dudar]	10	verbo
<i>picture</i> [imaginar]	10	verbo
<i>name</i> [nombrar]	9	verbo
<i>recognize</i> [reconocer]	9	verbo
<i>admit</i> [admitir]	8	verbo
<i>consider</i> [considerar]	8	verbo
<i>prove</i> [probar]	7	verbo
<i>suggest</i> [sugerir]	7	verbo
<i>can + tell/ cannot + tell</i> [reconocer]	5	verbo
<i>claim</i> [afirmar]	5	verbo
<i>come + up + with</i> [idear]	5	verbo
<i>discover</i> [descubrir]	5	verbo
<i>identify</i> [identificar]	5	verbo
<i>read</i> [interpretar]	5	verbo
<i>remind</i> [recordar]	5	verbo
<i>testify</i> [testificar]	5	verbo
<i>verify</i> [verificar]	5	verbo
<i>accuse</i> [acusar]	4	verbo
<i>confirm</i> [confirmar]	4	verbo
<i>look + for</i> [investigar]	4	verbo
<i>test</i> [examinar]	4	verbo
<i>change + one's mind</i> [cambiar de opinión]	3	verbo
<i>compare</i> [comparar]	3	verbo
<i>doubt</i> [dudar]	3	verbo
<i>intend</i> [tener la intención]	3	verbo
<i>look + around</i> [explorar]	3	verbo
<i>probe</i> [indagar]	3	verbo
<i>put + something + together</i> [organizar información]	3	verbo
<i>question</i> [preguntar]	3	verbo
<i>calculate</i> [calcular]	2	verbo
<i>check + back</i> [comprobar nuevamente]	2	verbo
<i>concentrate</i> [concentrarse]	2	verbo
<i>confess</i> [confesar]	2	verbo
<i>corroborate</i> [corroborar]	2	verbo
<i>create</i> [crear]	2	verbo
<i>discuss</i> [discutir]	2	verbo
<i>interpret</i> [interpretar]	2	verbo
<i>look + over</i> [examinar rápido]	2	verbo
<i>persuade</i> [persuadir]	2	verbo
<i>piece + together</i> [reconstruir]	2	verbo
<i>reconstruct</i> [combinar información]	2	verbo
<i>reveal</i> [revelar]	2	verbo
<i>sort</i> [clasificar]	2	verbo
<i>spot</i> [detectar]	2	verbo
<i>survey</i> [examinar]	2	verbo
<i>take + in</i> [entender]	2	verbo

<i>weigh</i> [considerar]	2	verbo
<i>establish</i> [determinar]	2	verbo
<i>overlook</i> [pasar por alto]	2	verbo
<i>pop + into + someone's brain/head</i> [surgir en la mente]	2	verbo
<i>argue</i> [argumentar]	1	verbo
<i>ascertain</i> [descubrir]	1	verbo
<i>assert</i> [aseveración]	1	verbo
<i>assess</i> [evaluar]	1	verbo
<i>assimilate</i> [asimilar]	1	verbo
<i>brood</i> [cavilar]	1	verbo
<i>buy + into</i> [creer]	1	verbo
<i>choose</i> [elegir]	1	verbo
<i>clarify</i> [aclarar]	1	verbo
<i>come + to light</i> [dar a conocer]	1	verbo
<i>conclude</i> [concluir]	1	verbo
<i>concoct</i> [inventar]	1	verbo
<i>confer</i> [comparar opiniones]	1	verbo
<i>construct</i> [combinar información]	1	verbo
<i>contemplate</i> [pensar]	1	verbo
<i>contradict</i> [contradecir]	1	verbo
<i>convince</i> [convencer]	1	verbo
<i>cross + one's mind</i> [pasar por la mente]	1	verbo
<i>cross-check</i> [cotejar nuevamente]	1	verbo
<i>describe</i> [describir]	1	verbo
<i>detect</i> [detectar]	1	verbo
<i>determine</i> [determinar]	1	verbo
<i>digest</i> [entender]	1	verbo
<i>disclose</i> [revelar]	1	verbo
<i>draw + a blank</i> [no poder recordar algo]	1	verbo
<i>engineer</i> [planear algo]	1	verbo
<i>imply</i> [insinuar]	1	verbo
<i>entertain</i> [considerar]	1	verbo
<i>fabricate</i> [elaborar]	1	verbo
<i>fantasize</i> [fantasear]	1	verbo
<i>flash + into + one's head</i> [aparecer de manera repentina en la mente]	1	verbo
<i>get + something</i> [entender algo]	1	verbo
<i>get + somebody + wrong</i> [malinterpretar]	1	verbo
<i>inspect</i> [inspeccionar]	1	verbo
<i>invent</i> [inventar]	1	verbo
<i>justify</i> [justificar]	1	verbo
<i>let + one's mind + go + blank</i> [dejar la mente en blanco]	1	verbo
<i>look + into</i> [investigar]	1	verbo
<i>make + a guess</i> [adivinar]	1	verbo
<i>make + a picture</i> [imaginar]	1	verbo
<i>make + no bones</i> [no esconder información]	1	verbo
<i>make + one's point</i> [opinar]	1	verbo

<i>memorize</i> [memorizar]	1	verbo
<i>misjudge</i> [juzgar mal]	1	verbo
<i>miss + the point</i> [no entender algo]	1	verbo
<i>misunderstand</i> [malinterpretar]	1	verbo
<i>note</i> [darse cuenta]	1	verbo
<i>organize</i> [organizar]	1	verbo
<i>outthink</i> [ser más listo que alguien]	1	verbo
<i>perceive</i> [formar una opinión]	1	verbo
<i>pick + out</i> [identificar]	1	verbo
<i>pin + something + down</i> [averiguar]	1	verbo
<i>plan</i> [planificar]	1	verbo
<i>rationalize</i> [encontrar razones]	1	verbo
<i>reflect</i> [reflexionar]	1	verbo
<i>refute</i> [refutar]	1	verbo
<i>resolve</i> [resolver]	1	verbo
<i>review</i> [revisar]	1	verbo
<i>search</i> [buscar]	1	verbo
<i>see + the point</i> [entender la importancia de algo]	1	verbo
<i>sketch + something + out</i> [bosquejar]	1	verbo
<i>systematize</i> [organizar]	1	verbo
<i>take + a look + at</i> [dar un vistazo a algo]	1	verbo
<i>take + someone + on faith</i> [creer a alguien sin exigir pruebas]	1	verbo
<i>turn + one's brain + off</i> [no pensar en nada]	1	verbo
TOTAL	1.409	verbo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento encontrados en “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005)

Lenguaje de pensamiento	Frecuencia	Categoría
<i>question</i> [pregunta]	31	sustantivo
<i>name</i> [nombre]	30	sustantivo
<i>idea</i> [idea]	24	sustantivo
<i>reason</i> [razón]	12	sustantivo
<i>investigation</i> [investigación]	12	sustantivo
<i>guess</i> [suposición]	10	sustantivo
<i>thought</i> [pensamiento]	8	sustantivo
<i>evidence</i> [evidencia]	7	sustantivo
<i>doubt</i> [duda]	6	sustantivo
<i>proof</i> [prueba]	6	sustantivo
<i>explanation</i> [explicación]	5	sustantivo
<i>plan</i> [plan]	5	sustantivo
<i>process</i> [proceso]	5	sustantivo

<i>opinion</i> [opinión]	4	sustantivo
<i>suspicion</i> [sospecha]	3	sustantivo
<i>impression</i> [impresión]	3	sustantivo
<i>puzzle</i> [enigma]	3	sustantivo
<i>check</i> [comprobación]	3	sustantivo
<i>contradiction</i> [contradicción]	3	sustantivo
<i>disbelief</i> [incredulidad]	3	sustantivo
<i>inquiry</i> [indagación]	3	sustantivo
<i>recollection</i> [recuerdo]	3	sustantivo
<i>concentration</i> [concentración]	3	sustantivo
<i>search</i> [búsqueda]	2	sustantivo
<i>decision</i> [decisión]	2	sustantivo
<i>suggestion</i> [sugerencia]	2	sustantivo
<i>identification</i> [identificación]	2	sustantivo
<i>claim</i> [afirmación]	2	sustantivo
<i>conviction</i> [convicción]	2	sustantivo
<i>assumption</i> [suposición]	2	sustantivo
<i>judgement</i> [juicio]	2	sustantivo
<i>speculation</i> [especulación]	2	sustantivo
<i>denial</i> [negación de algo]	2	sustantivo
<i>inquest</i> [investigación legal]	1	sustantivo
<i>knowledge</i> [conocimiento]	1	sustantivo
<i>memory</i> [recuerdo]	1	sustantivo
<i>intuition</i> [intuición]	1	sustantivo
<i>analysis</i> [análisis]	1	sustantivo
<i>solution</i> [solución]	1	sustantivo
<i>calculation</i> [cálculo]	1	sustantivo
<i>afterthought</i> [ocurrencia tardía]	1	sustantivo
<i>conclusion</i> [conclusión]	1	sustantivo
<i>hypothesis</i> [hipótesis]	1	sustantivo
<i>estimation</i> [opinión]	1	sustantivo
<i>inspection</i> [inspección]	1	sustantivo
<i>discussion</i> [discusión]	1	sustantivo
<i>intention</i> [intención]	1	sustantivo
<i>argument</i> [argumento]	1	sustantivo
<i>fantasy</i> [fantasía]	1	sustantivo
<i>guesswork</i> [conjetura]	1	sustantivo
<i>test</i> [prueba]	1	sustantivo
<i>dispute</i> [argumento]	1	sustantivo
<i>appreciation</i> [apreciación]	1	sustantivo
<i>revelation</i> [revelación]	1	sustantivo
<i>criticism</i> [crítica]	1	sustantivo
<i>assessment</i> [evaluación]	1	sustantivo
<i>demonstration</i> [demostración]	1	sustantivo
<i>brainstorm</i> [idea repentina]	1	sustantivo
<i>premeditation</i> [premeditación]	1	sustantivo

<i>declaration</i> [declaración]	1	sustantivo
<i>dream</i> [sueño]	1	sustantivo
<i>deliberation</i> [deliberación]	1	sustantivo
<i>forgetfulness</i> [olvido]	1	sustantivo
<i>perception</i> [percepción]	1	sustantivo
<i>realization</i> [comprensión]	1	sustantivo
<i>theory</i> [teoría]	1	sustantivo
<i>hesitation</i> [duda]	1	sustantivo
<i>statement</i> [exposición]	1	sustantivo
<i>implication</i> [insinuación]	1	sustantivo
<i>the back + of + one's mind</i> [en lo más recóndito de la mente]	1	sustantivo
<i>choice</i> [elección]	1	sustantivo
<i>planning</i> [planificación]	1	sustantivo
<i>confession</i> [confesión]	1	sustantivo
<i>refutation</i> [refutación]	1	sustantivo
<i>survey</i> [estudio]	1	sustantivo
<i>weight</i> [valoración]	1	sustantivo
<i>study</i> [estudio]	1	sustantivo
TOTAL	256	sustantivo

Fuente: Elaboración propia

Análisis Cuantitativo de los Datos

De 76.622, palabras estructurales y de contenido que contiene la novela, 1.665 se refieren al lenguaje de pensamiento, dado que expresan una actividad mental relacionada con el pensar o un producto de tal actividad: 1.409 son verbos y 256 son sustantivos.

Con respecto a la frecuencia de aparición, los verbos de pensamiento que con mayor frecuencia se detectaron en la novela fueron *know* [saber] y *think* [pensar]. Mientras que la frecuencia del verbo *know* [saber] en sus distintas formas fue 333, la frecuencia del verbo *think* [pensar] en sus distintas formas fue 273. La frecuencia más baja fue 1 y corresponde a verbos como *concoct* [inventar], *assimilate* [asimilar], e *imply* [insinuar], entre otros. El rango, es decir, la diferencia entre el valor mayor y el valor menor, según el conjunto de datos recabados, fue 332. El verbo *know* [saber] se ubicó por encima de dicho rango.

Con respecto a la frecuencia de aparición de los sustantivos de pensamiento, la frecuencia más alta fue 31 y corresponde al sustantivo *question* [pregunta] seguido por el sustantivo *name* [nombre], con 30. La puntuación más baja fue 1 y corresponde a los sustantivos *study* [estudio], *observation* [observación] e *inspection* [inspección], entre otros. El rango fue 45 y el sustantivo *name* [nombre], se ubicó por encima de ese rango.

Análisis Cualitativo de los Datos

El verbo *know* [saber] se encuentra tanto en oraciones declarativas afirmativas como en oraciones declarativas negativas, y en algunas oraciones interrogativas, tales como "Do you know where the Palm Garden is?" [¿Sabes dónde se encuentra Palm Garden?] (Grafton, 1982/2005, p.40). Generalmente, se encuentra seguido de una proposición subordinada sustantiva, y en cuatro ocasiones se detecta empleado con la terminación *-ing* [-ando/-endo] a fin de enfatizar el proceso. "I said, knowing full well that he would" [Dije, sabiendo muy bien que podría] (Grafton, 1982/2005, p.63). Se lo emplea para demostrar que se tiene una comprensión acabada acerca de algo. También, se detecta el sustantivo *knowledge* [conocimiento], que se refiere a la información que la persona posee en su mente y que ha sido obtenida a través de experiencia o estudio. Ambos se asocian al nivel B1 del MCERL.

El verbo *think* [pensar] se detecta en oraciones declarativas afirmativas, en oraciones declarativas negativas y en oraciones interrogativas, tanto en tiempo presente simple como en pasado simple. En 18 ocasiones se detecta utilizado con la terminación *-ing* [-ando/-endo] en oraciones como "I'd been thinking all day" [He estado pensando todo el día] (Grafton, 1982/2005, p.127). Se asocia al nivel A1 del MCERL. El sustantivo *thought* [pensamiento] se refiere a la idea que se tiene acerca de algo; se asocia al nivel B1 del MCERL. También se detecta el sustantivo *afterthought* [ocurrencia tardía], que hace referencia a una idea o plan que no se pensó desde un comienzo, pero que surgió luego de un tiempo. Este sustantivo no se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *guess* [adivinar] se relaciona con el hecho de emitir una respuesta sin tener seguridad plena o sin poseer un conocimiento acabado de los hechos; se detecta, sobre todo, en oraciones declarativas afirmativas y, en repetidas ocasiones, ayuda a interpretar la proposición sustantiva que le sigue. Se relaciona con el nivel A2 del MCERL. El sustantivo *guess* [suposición] se refiere a la opinión que se da acerca de algo sin tener completa certeza de estar en lo cierto; se relaciona con el nivel B2 del MCERL. El sustantivo *guesswork* [conjetura] refiere a la opinión que se da sin conocer todos los hechos acerca de algo o de alguien; este verbo no se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *remember* [recordar] se asocia a la idea de traer a la memoria información que uno tenía. En tres ocasiones se lo encuentra con la terminación *-ing* [-ando/-endo] a fin

de resaltar el proceso; en los demás casos, se lo empleó para referirse a la información que se trae a la mente acerca de algo o de alguien. Se asocia al nivel A1 del MCERL.

El verbo *see* [considerar] se distancia de la idea de usar el sentido de la vista y adquiere otros significados relacionados con la idea de comprender algo o de descubrir algo como, por ejemplo, en la oración “My guess is that Charlie saw a way to bail himself out” [Mi suposición es que Charlie descubrió una forma de pagar la fianza] (Grafton, 1982/2005, p.141). Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *check* [comprobar] se detecta acompañado de frases sustantivas, y se refiere al proceso de confirmar algo sobre algo o alguien, nuevamente. Se asocia al nivel A2 del MCERL. El sustantivo *check* [comprobación] se emplea para referirse a la confirmación de la veracidad, corrección o exactitud de un hecho o de un procedimiento. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *wonder* [preguntarse] se relaciona con el hecho de tener curiosidad y duda acerca de algo, y de formularse preguntas para conocer más sobre un tema. Se encuadra en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *find* [descubrir] se asocia a la idea de descubrir algo mediante un proceso de búsqueda; se encuadra en el nivel A1 del MCERL.

El verbo *believe* [creer] hace referencia a pensar en que algo es verdadero, real, correcto; se lo encuentra, también, seguido del nombre de una persona para enfatizar que se tiene por cierto lo que ella dijo. Se asocia al nivel A2 del MCERL. Asimismo, en dos ocasiones, se detecta seguido de la preposición *in* [en] y un objeto, para referirse a que se está seguro de algo. En este caso, se relaciona con el nivel B1 del MCERL. Se encuentra, a su vez, *disbelief* [incredulidad] (sustantivo precedido del prefijo *dis-* que denota negación o contrariedad). Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *understand* [entender] se asocia a la idea de lograr una comprensión de algo; se lo detecta en oraciones declarativas afirmativas, oraciones declarativas negativas, y se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *find* [descubrir] seguido de la preposición *out* [afuera] conforma la locución verbal *find out* [averiguar], que se asocia a la idea de descubrir información acerca de algo mediante la observación, el estudio y la búsqueda. Se enmarca en el nivel A2 del MCERL.

El verbo *suppose* [suponer] se relaciona con la idea de considerar que algo es cierto a partir de ciertos indicios. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *look* [mirar] seguido de la preposición *at* [a] conforma la locución verbal *look at* [examinar], que hace referencia a pensar cuidadosamente acerca de un tema para poder tomar una decisión; en este caso, la preposición que lo acompaña es la que le otorga este significado y lo distancia del sentido de ver algo utilizando el sentido de la vista. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *imagine* [imaginar] se detecta en referencia a formar una imagen mental o una idea acerca de algo; se asocia al nivel A1 del MCERL.

El verbo *study* [estudiar] se refiere al proceso de examinar o analizar algo en forma cuidadosa. Asimismo, se detecta el sustantivo *study* [estudio] para referirse al resultado que se obtiene tras haber examinado algo en detalle para descubrir nueva información. Ambos se enmarcan en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *suspect* [sospechar] hace referencia a la idea de que algo que se imagina por ciertos indicios u observaciones puede ser probable. Se encuentra en oraciones declarativas afirmativas y ayuda a comprender la proposición sustantiva o la frase que le sigue; hace referencia a la idea de que algo que se sospecha es probable. También, se encuentra el sustantivo *suspicion* [sospecha], para referirse a la idea de que algo puede llegar a ser cierto. Ambos se encuadran en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *check* [comprobar] seguido de la preposición *out* [afuera] conforma la locución verbal *check out* [examinar], que se relaciona con la idea de investigar algo a fin de probar que la información o los hechos indagados resultan confiables, consistentes, verdaderos. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *expect* [creer] se asocia a la idea de creer o pensar que algo puede ocurrir. Se enmarca en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *notice* [darse cuenta] hace referencia al hecho de tomar conciencia acerca de algo o de alguien. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *assume* [suponer] se asocia al hecho de suponer que algo es cierto, sin tener prueba o evidencia alguna; se encuadra en el nivel B2 del MCERL. El sustantivo *assumption*

[suposición] se relaciona con algo que uno acepta como cierto, sin cuestionarlo; se enmarca en el nivel C1 del MCERL.

El verbo *figure* [imaginar] seguido de la preposición *out* [afuera] conforma la locución verbal *figure out* [comprender] que se refiere a imaginar algún asunto a fin de poder comprenderlo. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *decide* [decidir] se relaciona con el hecho de realizar una elección determinada tras haber analizado todas las posibilidades relacionadas a resolver algo acerca de algo o alguien. Se encuadra en el nivel A2 del MCERL. Se detecta, también, el sustantivo *decision* [decisión] para referirse a la determinación a la que llega una persona tras varias consideraciones. Se corresponde con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *figure* [imaginar] implica pensar que algo sucederá. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *realize* [darse cuenta] se asocia a la idea de comprender repentinamente una situación o algo. Se asocia al nivel B1 del MCERL. También se encuentra el sustantivo *realization* [comprensión] para indicar el hecho de que se comienza a comprender algo; se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *explain* [explicar] se relaciona con la idea de aclarar un tema para que se pueda comprender; en oraciones declarativas afirmativas y en oraciones interrogativas se encuentra seguido frases sustantivas. Se corresponde con el nivel A2 del MCERL. El sustantivo *explanation* [explicación] se refiere a la información que se otorga de forma clara para que algo se pueda comprender fácilmente. Se enmarca en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *forget* [olvidar] se asocia a la idea de ser incapaz de recordar un hecho que sucedió, o la forma de realizar algo; se relaciona con el nivel B1 del MCERL. Asimismo, el sustantivo *forgetfulness* [olvido] se relaciona con el hecho de no ser consciente de lo que nos rodea, de olvidarse algo, de no recordar obligaciones. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *hesitate* [dudar] se relaciona con el hecho de dudar acerca de algo, de permanecer en un estado de indecisión. Se enmarca en el nivel B2 del MCERL. El sustantivo *hesitation* [duda] se relaciona con el hecho de realizar una pausa temporaria antes de seguir

actuando, debido a que no se tiene seguridad acerca de algo; se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *picture* [imaginar] se asocia a la idea de imaginar algo, o una situación determinada. Se enmarca en el nivel C1 del MCERL.

El verbo *name* [nombrar] se asocia al hecho de identificar algo o a alguien. El sustantivo *name* [nombre] hace referencia a la palabra con la que se denomina o identifica a seres animados o inanimados. El verbo se relaciona con el nivel B1 del MCERL y el sustantivo con el nivel A1 del MCERL.

El verbo *recognize* [reconocer] se relaciona con el hecho de tener conocimiento acerca de algo sobre lo que se ha tenido una experiencia similar con anterioridad. Se encuentra sobre todo en oraciones declarativas afirmativas, en una oración declarativa negativa y una oración interrogativa; se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *admit* [admitir] se detecta asociado a la idea de reconocer que algo es verdad. Se enmarca en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *consider* [considerar] se relaciona con el hecho de pensar en forma cuidadosa sobre un tema antes de tomar la decisión final. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *prove* [probar] se asocia a la idea de demostrar que algo es verdadero; se encuentra en oraciones declarativas negativas y en oraciones declarativas afirmativas para ayudar a interpretar la proposición que le sigue; se asocia al nivel B1 del MCERL. El sustantivo *proof* [prueba] se asocia a la información que corrobora que algo resulta cierto; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *suggest* [sugerir] se relaciona con la idea de dar a conocer una acción o un plan a fin de que otros lo consideren; permite comprender la manera en que se tiene que interpretar el contenido de la proposición sustantiva que sigue. El sustantivo *suggestion* [sugerencia] se refiere a la comunicación de una idea sin que esta se proponga de manera directa. Ambos se asocian al nivel B1 del MCERL.

El verbo *tell* [contar] precedido por el verbo modal *can* [poder] crea la expresión *can tell* [reconocer] que significa reconocer, estar seguro de algo. En la obra se detecta tanto en

oraciones declarativas afirmativas como en oraciones declarativas negativas. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *claim* [afirmar] implica mantener que algo es cierto sin tener demasiadas pruebas; se relaciona con el nivel B2 del MCERL. El sustantivo *claim* [afirmación] se refiere a dar por cierto algo, aunque otras personas no lo crean; se enmarca en el nivel C1 del MCERL.

El verbo *come* [venir] seguido del adverbio *up* [hacia arriba] y de la preposición *with* [con] conforma la locución verbal *come up with* [idear] que se relaciona con el hecho de sugerir una idea o de pensar un plan. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *discover* [descubrir] se relaciona con la idea de poder darse cuenta de algo y aprender acerca de ello; se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *identify* [identificar] se asocia a la idea de reconocer algo y tratar de probarlo. Asimismo, el sustantivo *identification* [identificación] se relaciona con el hecho de poder reconocer algo o alguien y poder nombrarlo. Ambos se relacionan con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *read* [interpretar] se asocia a la idea de explicar y dar sentido a algo. “She looked at me and she must have read the skepticism in my face” [Ella me examinó y debe haber interpretado el escepticismo en mi rostro] (Grafton, 1982/2005, p.113). Se encuadra en el nivel A1 del MCERL.

El verbo *remind* [recordar] se asocia a la idea de traer nuevamente un tema a la memoria; aparece seguido de un pronombre objeto, como *her* [ella], o el nombre de alguna persona; se lo emplea cuando se espera que otra persona recuerde algo. Se enmarca en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *testify* [testificar] se asocia a la idea de manifestar lo que se sabe sobre un caso, especialmente en un tribunal de justicia, luego de haber jurado decir la verdad. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *verify* [verificar] se asocia a la idea de probar que algo es verdad. Se encuadra en el nivel C1 del MCERL.

El verbo *accuse* [acusar] se relaciona con el hecho de referirse a alguien atribuyéndole la culpa de una falta, de un delito o de un hecho; suele encontrarse acompañado de la preposición *of* [de]. Se enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *confirm* [confirmar] se encuentra asociado a la idea de probar que una opinión o creencia que previamente no se había considerado verdadera, resulta serlo; se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *look* [mirar] seguido de la preposición *for* [para] conforma la locución verbal *look for* [investigar], que se interpreta como buscar algo o a alguien. En la obra, aparece en oraciones declarativas en el tiempo presente continuo, principalmente, para resaltar el proceso; se encuadra en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *test* [examinar] se relaciona con la idea de investigar algo. Asimismo, el sustantivo *test* [testificar] se refiere a la prueba que se lleva a cabo para determinar si algo funciona o no. Ambos se enmarcan en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *change* [cambiar] seguido de la frase sustantiva *one's mind* [la mente de uno] crea la expresión fija *change one's mind* [cambiar de opinión], que se asocia a la idea de cambiar la valoración sobre algo o alguien. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *compare* [comparar] se relaciona con la idea de examinar dos cosas para poder encontrar diferencias entre las mismas. Se encuentra en oraciones declarativas afirmativas; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *doubt* [dudar] se detecta en oraciones declarativas afirmativas y en oraciones declarativas negativas, y se asocia a la dificultad que puede enfrentar una persona para decidirse por una u otra persona o cosa. Se encuadra en el nivel B1 del MCERL. En algunas ocasiones, se detecta como sustantivo para referirse al hecho de que la información que se tiene sobre algo es verdadera; el sustantivo se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

El verbo *intend* [tener la intención] se asocia a la idea de tener un plan sobre algo que se piensa ejecutar. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL. El sustantivo *intention* [intención] se asocia a algo que se quiere y planea realizar; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *look* [mirar] seguido del adverbio *around* [alrededor] crea la locución verbal *look around* [explorar], que se relaciona con el hecho de explorar visualmente un lugar a fin de descubrir las cosas que allí se encuentran; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *probe* [indagar] se asocia a la idea de indagar algo a fin de poder encontrar información que, con frecuencia, otras personas no desean que se conozca. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *put* [poner] seguido del pronombre *something* [algo] y del adverbio *together* [junto] forma la locución verbal *put together* [organizar información], que se refiere al hecho de organizar información, sugerencias, ideas; se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *question* [preguntar] se relaciona con la idea de poder formular una pregunta para averiguar acerca de algo; se encuentra en oraciones declarativas en tiempo presente simple; se asocia al nivel A1 del MCERL. El sustantivo *question* [pregunta] se asocia a la idea de que algo tiene que tenerse en cuenta; se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *calculate* [calcular] se asocia a la idea de poder juzgar la cantidad o el valor de algo al usar la información que se tiene disponible; se relaciona con el nivel B2 del MCERL. El sustantivo *calculation* [cálculo] se asocia a la opinión que la persona se forma acerca de algo; se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *check* [comprobar] seguido de la preposición *back* [atrás] crea la locución verbal *check back* [comprobar nuevamente], que se refiere al hecho de confirmar algo sobre algo o alguien, nuevamente; se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *concentrate* [concentrarse] se relaciona con focalizar la atención en un tema o problema y centrarse en él; se relaciona con el nivel B1 del MCERL. El sustantivo *concentration* [concentración] se relaciona con la cantidad de atención que se le otorga a algo; se enmarca en el nivel C2 del MCERL.

El verbo *confess* [confesar] significa reconocer que la persona ha realizado algo perjudicial para ella, otro/otros. El sustantivo *confession* [confesión] se relaciona con la declaración que alguien realiza sobre algo que sabe o conoce. Ambos se enmarcan en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *corroborate* [corroborar] se relaciona con el hecho de proveer información adicional sobre una idea, una opinión. No se encuadra en ningún nivel del MCERL.

El verbo *create* [crear] se asocia a la idea de producir algo nuevo haciendo uso de la imaginación; se encuentra en oraciones declarativas afirmativas y se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *discuss* [discutir] se asocia a la idea de razonar sobre un determinado asunto durante un tiempo a fin de compartir las ideas y opiniones con otros. Se enmarca en el nivel A2 del MCERL. El sustantivo *discussion* [discusión] se refiere a la actividad de intercambiar opiniones, ideas acerca de algo; se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *interpret* [interpretar] se asocia a la idea de examinar algo para poder describirlo, entenderlo. Se encuadra en el nivel C1 del MCERL.

El verbo *look* [mirar] seguido de la preposición *over* [sobre] crea la locución verbal *look over* [examinar rápidamente], que significa investigar algo sin demora; se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *persuade* [persuadir] se asocia al hecho de hacer que alguien crea en alguien o en algo, ofreciendo buenos argumentos; se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *piece* [atar] y el adverbio *together* [junto] forman la locución verbal *piece together* [reconstruir], que se relaciona con el hecho de recoger información para tratar de entender una situación. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *reconstruct* [combinar información] se asocia a la idea de tratar de acopiar y recordar información a fin de reconstruir un hecho y lograr una descripción completa de lo que sucedió. Se enmarca en el nivel C2 del MCERL.

El verbo *reveal* [revelar] se refiere al hecho de dar a conocer algo que era secreto, que se encontraba escondido. Se enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *sort* [clasificar] se asocia al hecho de ordenar o clasificar algo siguiendo un criterio. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *spot* [detectar] hace referencia al hecho de detectar la existencia de algo o alguien que, tal vez, al principio, no era del todo aparente. Se enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *survey* [examinar] se relaciona con la idea de escudriñar algo en forma cuidadosa desde distintos ángulos. Se encuentra, también, el sustantivo *survey* [estudio], que

se refiere a toda la información que se obtiene tras examinar algo. Ambos se encuadran en el nivel C1 del MCERL.

El verbo *take* [tomar] seguido de la preposición *in* [en] conforman la locución verbal *take in* [entender], que se asocia a la idea de comprender algo. Se enmarca en el nivel C2 del MCERL.

El verbo *weigh* [considerar] se asocia al hecho de considerar un evento o una situación detalladamente; se relaciona con el nivel B2 del MCERL. El sustantivo *weight* [valoración] se asocia al hecho de otorgar importancia, realizar una estimación subjetiva sobre algo, y considerarlo en forma minuciosa. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *establish* [determinar] se asocia a la idea de demostrar que algo es cierto luego de reunir información y hechos que así lo prueban. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *overlook* [pasar por alto] se relaciona con la idea de no acertar en advertir algo o la presencia de alguien. Se detecta en oraciones declarativas afirmativas y en oraciones declarativas negativas. Se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El verbo *pop* [ir] seguido de la preposición *into* [adentro], del pronombre *someone* [alguien] y del sustantivo *brain/head* [cerebro/cabeza] crea la expresión fija *pop into someone's brain* [surgir en la mente], que significa que una idea, objeto o persona surge inesperadamente en la mente. “Colin popped into my head” [Colin vino a mi mente] (Grafton, 1982/2005, p.114). No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *argue* [argumentar] se asocia a la idea de brindar razones a favor de una opinión, de una afirmación. El sustantivo *argument* [argumento] hace referencia a la razón que se ofrece para apoyar una idea o un argumento. Ambos se enmarcan en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *ascertain* [descubrir] se relaciona con la idea de determinar algo acerca de un hecho. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *assert* [aseveración] se relaciona con el hecho de afirmar que algo es cierto. Se enmarca en el nivel C2 del MCERL.

El verbo *assess* [evaluar] se asocia al hecho de realizar una evaluación acerca del valor de algo o de alguien. El sustantivo *assessment* [evaluación] se refiere al acto de juzgar y decidir acerca de la importancia de algo. Ambos se asocian al nivel B2 del MCERL.

El verbo *assimilate* [asimilar] se asocia al hecho de comprender información nueva y tratar de recordarla. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *brood* [cavilar] se relaciona con el hecho de pensar con intención o profundidad en algo. "I wanted to sit and brood" [Quería sentarme y cavilar] (Grafton, 1982/2005, p.126). No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *buy* [comprar] acompañado de la preposición *into* [adentro] conforman la locución verbal *buy into* [creer], que significa aceptar o reconocer que una opinión o idea es buena y dejarse influenciar por ella. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *choose* [elegir] se relaciona con la decisión de escoger entre dos o más posibilidades. Se enmarca en el nivel A1 del MCERL. El sustantivo *choice* [elección] se asocia al acto de elegir entre las opciones que se presentan. Se encuadra en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *clarify* [aclarar] se relaciona con el hecho de hacer que algo resulte comprensible para otros al ofrecer mayores detalles, o explicaciones más simples. "I'm just trying to get a few things clarified" [Estoy tratando de conseguir clarificar un par de cosas] (Grafton, 1982/2005, p.122). Se encuadra en el nivel C1 del MCERL.

El verbo *come* [venir] seguido de la preposición *to* [a] y del sustantivo *light* [luz] crea la frase *come to light* [dar a conocer], que significa dar a conocer hechos públicamente. Se enmarca en el nivel C2 del MCERL.

El verbo *conclude* [concluir] se asocia al hecho de llegar a una decisión guiada por un razonamiento lógico. Se encuadra en el nivel C1 del MCERL. El sustantivo *conclusion* [conclusión] se asocia a la opinión que se logra luego de considerar toda la información que se tiene acerca de algo; se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *concoct* [inventar] se relaciona con la idea de urdir excusas, explicaciones o historias para poder engañar a alguien. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *confer* [comparar opiniones] se relaciona con el hecho de intercambiar ideas con otra persona para luego tomar una decisión. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *construct* [combinar información] hace referencia a evocar ideas y combinar información o ideas a fin de lograr una descripción completa de un hecho. Se enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *contemplate* [pensar] hace referencia a pensar cuidadosamente acerca de algo durante un largo tiempo. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *contradict* [contradecir] se relaciona con el hecho de presentar argumentos opuestos a los que otra persona sostiene. Se lo asocia al nivel C1 del MCERL. Asimismo, el sustantivo *contradiction* [contradicción] se asocia al hecho de que las proposiciones son contrarias entre sí. Se lo asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *convince* [convencer] se refiere al hecho de persuadir a alguien para que crea algo; suele estar seguido de pronombres objeto, como *me* [a mí] o de nombres de personas. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *cross* [cruzar] seguido de la frase sustantiva *one's mind* [la mente de uno] conforma la frase *cross one's mind* [pasar por la mente], que significa que algo surgió en la mente de una persona, de manera sorpresiva. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *cross-check* [cotejar nuevamente] significa comparar nuevamente la información o datos obtenidos teniendo en cuenta distintas fuentes con el fin de determinar la validez de dicha información. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *describe* [describir] se asocia a la idea de brindar información sobre la apariencia, el sonido, o el aroma de algo o alguien. Se enmarca en el nivel A2 del MCERL.

El verbo *detect* [detectar] se relaciona con descubrir la verdadera naturaleza de algo. Se enmarca en el nivel C1 del MCERL.

El verbo *determine* [determinar] se asocia a la idea de tomar una decisión, especialmente, debido a evidencias que la justifican. Se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *digest* [entender] se relaciona con tratar de comprender información a fin de poder utilizarla luego. Se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *disclose* [revelar] se asocia a dar a conocer información que se desconocía o que permanecía escondida. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *draw* [dibujar] seguido de la frase *a blank* [un blanco] crea la expresión fija *draw a blank* [no poder recordar algo], que se asocia al hecho de no poder tener en mente algo del pasado. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *engineer* [planear algo] se relaciona con el hecho trazar una línea de acción o diseñar un proyecto de forma secreta, especialmente para obtener ventaja a favor de uno. Gwen smiled bitterly "Laurence did that but I wonder now if David might have engineered it to some extent" [Laurence lo hizo, pero ahora me pregunto si David, de alguna manera, podría haberlo planeado] (Grafton, 1982/2005, p.113). No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *imply* [insinuar] hace referencia a expresar algo de manera indirecta. El sustantivo *implication* [insinuación] se refiere a la insinuación de que algo es cierto, aunque no se lo da a conocer de forma directa. Ambos se relacionan con el nivel C2 del MCERL.

El verbo *entertain* [considerar] se relaciona con el hecho de pensar y elaborar sobre algo con atención, y tenerlo en mente. "I'd been entertaining a fantasy of how we'd meet again and it wasn't like this." [Había estado abrigando la fantasía acerca de cómo nos podíamos encontrar nuevamente y eso no era así] (Grafton, 1982/2005, p.101). No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *fabricate* [elaborar] se relaciona con el hecho de inventar o producir algo falso con el fin de engañar a alguien. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *fantasize* [fantasear] hace referencia a pensar sobre algo muy placentero que suele ser improbable que suceda. No se asocia a ningún nivel del MCERL. El sustantivo *fantasy* se relaciona con una situación placentera e improbable sobre la que uno disfruta pensar; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *flash* [destellar] seguido de la preposición *into* [adentro] y de la frase sustantiva *one's head* [la cabeza] crea la frase *flash into one's head* [aparecer de manera repentina en la mente], que significa que un plan o idea surge imprevistamente en nuestra actividad mental. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *get* [conseguir] seguido del pronombre *it* [esto/eso] conforma la frase *get it* [entender algo], que se relaciona con el hecho de comprender algo. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *get* [conseguir] seguido del pronombre *somebody* [alguien] y del adjetivo *wrong* [mal] conforma la frase *get someone wrong* [malinterpretar], que se asocia a entender algo o a alguien de manera incorrecta: “I mean, don't get me wrong” [Quiero decir, no me malinterpretes] (Grafton, 1982/2005, p.24). Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *inspect* [inspeccionar] se asocia al hecho de observar un lugar detenidamente a fin de descubrir información y luego emitir un juicio. El sustantivo *inspection* [inspección] se relaciona con la observación realizada. Ambos se asocian al nivel C1 del MCERL.

El verbo *invent* [inventar] se relaciona con la idea de crear una excusa o razón sobre algo que no es verdad para engañar a una persona. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *justify* [justificar] se relaciona con el hecho de dar razones, o probar que algo es cierto, correcto, razonable. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *let* [permitir] seguido de la frase sustantiva *one's mind* [la mente de uno], el verbo *go* [ir] y el adjetivo *blank* [blanco] crea la expresión fija *let one's mind go blank* [dejar la mente en blanco], que significa liberar la mente de pensamientos. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *look* [mirar] seguido de la preposición *into* [adentro] crea la locución verbal *look into* [investigar], que significa examinar los hechos acerca de una situación o un problema. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *make* [hacer] seguido de la frase sustantiva *a guess* [una adivinanza] crea la frase *make a guess* [adivinar], que se relaciona con la idea de descubrir por indicios una posible respuesta a una pregunta, sin contar con hechos que prueben que la respuesta es correcta. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *make* [hacer] seguido de la frase sustantiva *a picture* [un dibujo] crea la frase *make a picture* [imaginar], que se relaciona con el hecho de imaginar algo. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *make* [hacer] seguido de la frase sustantiva *no bones* [sin huesos] la preposición *about* [sobre] y el pronombre *that* [eso] crea la expresión fija *make no bones*

about something [no esconder información], que se asocia al hecho de no esconder información acerca de algo. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *make* [hacer] seguido de la frase sustantiva *one's point* [el punto de vista de uno] crea la frase *make one's point* [opinar], que se asocia a la idea de presentar una opinión o hecho que merece ser considerado seriamente. Se encuadra en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *memorize* [memorizar] se asocia a la idea de aprender algo con el propósito de recordarlo con exactitud luego. No se relaciona con ningún nivel del MCERL. El sustantivo *memory* hace referencia al recuerdo de una experiencia, de una persona, o de algo aprendido. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *misjudge* [juzgar mal] se relaciona con el hecho de formar un juicio erróneo acerca de una persona o cosa. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *miss* [perder] seguido de la frase sustantiva *the point* [el punto] crea la frase *miss the point* [no entender algo], que significa no comprender algo correctamente o lo que es importante sobre aquel. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *misunderstand* [malinterpretar] se relaciona con el hecho de interpretar algo de forma equívoca. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *note* [darse cuenta] hace referencia a la idea de percatarse de algo. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *organize* [organizar] se relaciona con el hecho de hacer planes para que algo o una actividad suceda. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *outthink* [ser más listo que alguien] se asocia a la idea de ser más listo que alguien al pensar profundamente y con rapidez sobre algo. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *perceive* [formar una opinión] se relaciona con el hecho de formular un juicio o valoración acerca de algo o de alguien; se relaciona con el nivel C1 del MCERL. El sustantivo *perception* [percepción] se asocia a la opinión o la idea que se tiene acerca de algo. Se enmarca en el nivel C2 del MCERL.

El verbo *pick* [levantar] seguido de la preposición *out* [afuera] conforma la locución verbal *pick out* [identificar], que hace referencia a identificar a alguien, al estado de tomar conciencia acerca de algo o de alguien. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *pin* [sujetar] seguido del pronombre *something* [algo] y del adverbio *down* [hacia abajo] conforma la locución verbal *pin down* [averiguar], que hace referencia a la idea de buscar los detalles exactos acerca de algo. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *plan* [planificar] se relaciona con la idea de pensar sobre un tema o planificar una acción y tomar decisiones a fin de ejecutarla, respectivamente; se detecta en una oración declarativa negativa en el tiempo pasado simple, y se relaciona con el nivel B1 del MCERL. El sustantivo *plan* [plan] se relaciona con el conjunto de decisiones tomadas acerca de algo o de la manera en la que se ejecutará una acción; se asocia al nivel A2 del MCERL. A su vez, el sustantivo *planning* [planificación] se asocia a la planificación realizada; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *rationalize* [encontrar razones] se relaciona con el hecho de tratar de encontrar razones para entender el comportamiento de alguien o las decisiones tomadas acerca de algo. No se enmarca en ningún nivel del MCERL.

El verbo *reflect* [reflexionar] se asocia a la idea de pensar en forma cuidadosa acerca de opiniones y posibilidades. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *refute* [refutar] se relaciona con el hecho de probar que una opinión o algo es falso, basado en evidencias. El sustantivo *refutation* [refutación] se asocia al hecho de una impugnación con argumentos acerca de lo que otros dicen. Ninguno se encuadra en niveles del MCERL.

El verbo *resolve* [resolver] se relaciona con el hecho de encontrar una respuesta o una solución a algo. Se encuadra en el nivel C1 del MCERL.

El verbo *review* [revisar] se asocia a la idea de examinar algo nuevamente con el fin de realizar cambios o de cambiar de opinión. Se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

El verbo *search* [buscar] se asocia a la idea de tratar de encontrar respuestas a un problema. Se enmarca en el nivel C1 del MCERL. El sustantivo *search* [búsqueda] se relaciona con el intento de tratar de encontrar las respuestas a un problema; se enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *see* [ver/considerar] seguido de la frase sustantiva *the point* [el punto] crea la expresión fija *see the point* [considerar la importancia de algo] para referirse a la idea de entender la razón o la importancia de algo. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *sketch* [bosquejar] seguido de *something* [algo] y la preposición *out* [afuera] conforma la locución verbal *sketch out* [bosquejar], que significa diseñar algo en la mente y ofrecer una descripción sin muchos detalles; se asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *systematize* [organizar] se asocia a la idea de organizar y planear algo de forma sistemática; no se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *take* [tomar] seguido de la frase sustantiva *a look* [una mirada] y la preposición *a* [a] crea la expresión *take a look at* [dar un vistazo a algo], que significa dar un vistazo a algo. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El verbo *take* [tomar] seguido del pronombre *someone* [alguien], de la preposición *on* [sobre] y del sustantivo *faith* [fe] crea la expresión *take someone on faith* [creer a alguien sin exigir pruebas], que se relaciona con la idea de aceptar que algo es verdadero sin exigir evidencias de ello. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

El verbo *turn* [girar] seguido de la frase sustantiva *one's brain* [el cerebro de uno] y la preposición *off* [fuera de] conforma la expresión fija *take one's brain off* [no pensar en nada], que significa no tener la mente ocupada con pensamiento alguno. No se relaciona con ningún nivel del MCERL.

Los sustantivos que se listan a continuación fueron detectados en la obra; no se detectaron verbos relacionados con ellos:

El sustantivo *idea* [idea] se relaciona con un plan o sugerencia sobre lo que se puede hacer, o algo que uno imagina. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El sustantivo *reason* [razón] se asocia al hecho de poseer datos o información que indican que se ha comprendido algo siguiendo un razonamiento lógico. Se encuadra en el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *investigation* [investigación] se asocia al producto obtenido luego de investigar un tema, una persona, o una situación. Ambos se asocian al nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *evidence* [evidencia] se asocia a la idea de poseer datos o información que indican que no se puede dudar de una proposición u opinión. Se enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *process* [proceso] se relaciona con las acciones realizadas a fin de lograr algo. Se encuadra en el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *opinion* [opinión] se asocia al juicio o valoración que forma una persona respecto de algo o de alguien. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El sustantivo *impression* [impresión] se refiere al juicio u opinión que se le ofrece a alguien y que, a veces, no se puede justificar. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *puzzle* [enigma] hace referencia a una situación que resulta difícil de comprender. Se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *inquiry* [indagación] hace referencia a una petición, a hacer preguntas para resolver alguna situación; se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El sustantivo *recollection* [recuerdo] se asocia a la idea de tener un recuerdo sobre algo. Se enmarca en el nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *conviction* [convicción] se asocia a la idea de una condena, al hecho de haber probado que alguien es culpable de un crimen: "Look, they needed a conviction. I was it," [Mira, necesitaban una condena. Yo lo era] (Grafton, 1982/2005, p.4). Asimismo, se relaciona con el hecho de estar convencido acerca de algo en frases como "the conviction that the system can be beaten" [la creencia firme de que el sistema podía ser derrotado] (Grafton, 1982/2005, p.65). El sustantivo se encuadra en el nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *judgement* [juicio] se asocia a la opinión que uno forma acerca de algo o de alguien, luego de haber pensado muy cuidadosamente sobre ello. Se enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *speculation* [especulación] se asocia al hecho de hacer conjeturas sobre algo sin tener demasiada información. Se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

El sustantivo *denial* [negación de algo] se refiere a no admitir la verdad o la realidad sobre algo; se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *inquest* [investigación legal] refiere a una indagación judicial u oficial. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *intuition* [intuición] se relaciona con el conocimiento que se tiene para entender algo de inmediato, basándose en los sentimientos antes que en los hechos. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *analysis* [análisis] se asocia al producto que se logra luego de examinar algo de manera organizada; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *hypothesis* [hipótesis] se relaciona con la idea o explicación acerca de algo basándose en hechos, aunque esta idea o explicación no haya sido probada aún. Se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *estimation* [opinión] se asocia al producto que se logra luego de averiguar el valor, el tamaño o el costo aproximado de algo. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *dispute* [argumento] se relaciona con la controversia que se suscita sobre algo; se enmarca en el nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *appreciation* [apreciación] se asocia al acto de reconocer o comprender que algo es importante o valioso; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *revelation* [revelación] se asocia a un secreto o a un hecho sorprendente que se da a conocer. Se enmarca en el nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *criticism* [crítica] se asocia a la opinión negativa brindada sobre una actividad, una persona o una situación que se da a conocer. Se enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *demonstration* [demostración] se relaciona con el acto de mostrar cómo hacer algo que uno sabe hacer. Se lo asocia a el nivel C1 del MCERL.

El sustantivo *brainstorm* [idea repentina] se asocia a una idea imprevista e inteligente. No se asocia a ningún nivel C1 del MCERL.

El sustantivo *premeditation* [premeditación] se relaciona con el hecho de planificar algo de manera cuidadosa, con la intención de llevarlo a cabo. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *declaration* [declaración] se asocia a la declaración oficial que se realiza sobre algo. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *dream* [sueño] se asocia al producto que la mente origina luego de imaginar una situación. No se asocia a ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *deliberation* [deliberación] se relaciona con la discusión que se tiene atendiendo al pro y a los contras sobre algo. No se encuadra en ningún nivel del MCERL.

El sustantivo *theory* [teoría] se asocia a una explicación razonable sobre hechos o eventos; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *statement* [exposición] se asocia a la opinión brindada de manera oficial, ya sea en forma escrita u oral; se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *mind* [mente] se encuentra acompañado de la frase sustantiva *the back* [la parte de atrás], de la preposición *of* [de] y del pronombre *one's* [de uno] y así, conforma la frase *the back of one's mind* [en lo más recóndito de la mente], que se relaciona con la idea de tener la impresión de que algo puede suceder, dados los indicios que lo preceden. No se enmarca en ningún nivel del MCERL.

4.8.3. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos de “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951)

Clasificación de términos del lenguaje de pensamiento presentes en “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951).

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos obtenidos del respectivo análisis. La Tabla 5 muestra la frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento que se descubrieron durante la exploración y la Tabla 6 muestra la frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento que se descubrieron.

Tabla 5

Frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento localizados en “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951)

Lenguaje de pensamiento	Frecuencia	Categoría
<i>know</i> [saber]	17	verbo
<i>think</i> [pensar]	17	verbo
<i>name</i> [nombrar]	6	verbo
<i>notice</i> [darse cuenta]	4	verbo
<i>hesitate</i> [dudar]	4	verbo
<i>see</i> [considerar]	4	verbo

<i>find</i> [descubrir]	3	verbo
<i>get + it</i> [entender algo]	3	verbo
<i>doubt</i> [dudar]	2	verbo
<i>remember</i> [recordar]	2	verbo
<i>recognise</i> [reconocer]	2	verbo
<i>guess</i> [adivinar]	2	verbo
<i>believe</i> [creer]	2	verbo
<i>choose</i> [elegir]	2	verbo
<i>discuss</i> [discutir]	1	verbo
<i>organise</i> [organizar]	1	verbo
<i>prove</i> [probar]	1	verbo
<i>engross</i> [pensar solo en una cosa]	1	verbo
<i>assume</i> [suponer]	1	verbo
<i>wonder</i> [preguntarse]	1	verbo
<i>remind</i> [recordar]	1	verbo
<i>study</i> [estudiar]	1	verbo
<i>look + over</i> [examinar rápido]	1	verbo
<i>differentiate</i> [diferenciar]	1	verbo
<i>understand</i> [entender]	1	verbo
<i>arrange</i> [planear]	1	verbo
<i>analyse</i> [analizar]	1	verbo
<i>suggest</i> [sugerir]	1	verbo
<i>decide</i> [decidir]	1	verbo
<i>associate</i> [asociar]	1	verbo
<i>establish</i> [determinar]	1	verbo
TOTAL	87	verbo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento localizados en “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951)

Lenguaje de pensamiento	Frecuencia	Categoría
<i>question</i> [pregunta]	3	sustantivo
<i>name</i> [nombre]	3	sustantivo
<i>knowledge</i> [conocimiento]	1	sustantivo
<i>wonder</i> [asombro]	1	sustantivo
<i>discussion</i> [discusión]	1	sustantivo
<i>thought</i> [pensamiento]	1	sustantivo
<i>concentration</i> [concentración]	1	sustantivo
<i>difference</i> [diferencia]	1	sustantivo
<i>doubt</i> [duda]	1	sustantivo
<i>apprehension</i> [percepción]	1	sustantivo
TOTAL	14	sustantivo

Fuente: Elaboración propia

Análisis Cuantitativo de los Datos

De 5.264 palabras estructurales y de contenido que contiene el cuento corto, 101 se refieren a términos del lenguaje de pensamiento, es decir, expresan una actividad mental asociada con el pensar o un producto de dicha actividad. De hecho, 87 son verbos y 14 son sustantivos.

Con respecto a la frecuencia de aparición, la frecuencia del verbo *know* [saber] en sus distintas formas fue 17, y la frecuencia del verbo *think* [pensar] en sus distintas formas fue 17. Estos dos verbos de pensamiento son los que con más frecuencia aparecieron en el cuento. La frecuencia más baja fue 1 y correspondió a verbos como *analyse* [analizar], *associate* [asociar], *establish* [determinar], entre otros. El rango, es decir, la diferencia entre el valor mayor y el valor menor, según el conjunto de datos recabados, fue 16. Los verbos *know* [saber] y *think* [pensar] se ubicaron por encima de este rango.

Con respecto a la frecuencia de aparición de los sustantivos de pensamiento, la frecuencia más alta fue 3 y correspondió a los sustantivos *question* [pregunta] y *name* [nombre]. La puntuación más baja fue 1 y correspondió a los sustantivos *wonder* [asombro] *thought* [pensamiento] entre otros. El rango fue 2 y los sustantivos *question* [pregunta] y *name* [nombre] se ubicaron por encima de este rango.

Análisis Cualitativo de los Datos

El verbo *know* [saber] se asocia a la idea de tener conocimiento acerca de algo o de lo que se habla. En el cuento, se lo encuentra en una oración declarativa negativa, en una oración interrogativa y, principalmente, en oraciones declarativas afirmativas. El verbo ayuda entender la manera en la que se tiene que interpretar la proposición sustantiva que le sigue, y se asocia al nivel B1 del MCERL. También se detecta el sustantivo *knowledge* [conocimiento], que se refiere a la información que la persona posee en su mente y que ha sido obtenida a través de una experiencia o de estudio. Este sustantivo se relaciona con el nivel B1 del MCERL; el verbo que los acompaña es *display* [mostrar].

El verbo *think* [pensar] se encuentra asociado al proceso de pensar. Se lo localiza en oraciones interrogativas, en oraciones declarativas negativas y en oraciones declarativas afirmativas, en las que ayuda a entender la manera en la que se tiene que interpretar la

proposición sustantiva que le sigue. No obstante, en una ocasión se encuentra seguido de la preposición *of* [de], y allí hace referencia a la idea de emitir una opinión acerca de algo. El verbo *think* [pensar] se asocia al nivel A1 del MCERL; sin embargo, cuando el término se localiza como sustantivo seguido de la preposición *of* [de], el nivel con el que se lo asocia es el B1 del MCERL. El verbo *think* [pensar] también se encuentra seguido de la preposición *about* [sobre] y, en dicho caso, resalta la idea de volver a revisar una situación con mayor atención. Lo mismo sucede cuando se encuentra precedido por el verbo *let* [dejar]. En estas últimas instancias, se resalta el proceso de pensamiento y se lo asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *name* [nombrar] hace referencia al estado de designar o identificar algo o a alguien. También se encuentra como sustantivo, haciendo referencia a la palabra con la que se identifica o denomina a seres animados o inanimados. *Name* [nombre] se asocia al nivel B1 del MCERL cuando funciona como verbo, y con el nivel A1, cuando funciona como sustantivo.

El verbo *notice* [darse cuenta] hace referencia al estado de tomar conciencia acerca de algo o de alguien. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *hesitate* [dudar] hace referencia a permanecer en un estado de duda e indecisión en cuanto a un asunto. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *see* [ver/considerar] se encuentra 18 veces en el cuento; sin embargo, solo en 4 ocasiones se lo pudo considerar como verbo de pensamiento, *see* [considerar], más precisamente, cuando estaba precedido por el verbo *let* [dejar] en dos oraciones “Now, let me see.” “Now, let me see.” y “But we shall see” [Ahora, déjame considerarlo. Déjame considerarlo. Pero lo consideraremos] (Dahl, 1951, p.5). En estos casos, se asocia a la idea de pensar detenidamente acerca de una situación, tratando de recordar experiencias similares. Asimismo, se presenta en la siguiente oración: “I could see that he was prepared to become thoroughly nasty if there was any trouble” [Pude entender que él estaba preparado para volverse completamente desagradable si había algún problema] (Dahl, 1951, p.6). En ella se lo emplea con la idea de entender y lograr darse cuenta de algo, Cuando *see* [considerar] se presenta como un verbo de pensamiento, se asocia al nivel B2 del MCERL.

En el cuento, el verbo *find* [descubrir] se detecta en tres ocasiones como verbo de pensamiento. En la primera localización, está seguido de una proposición sustantiva y tiene

que interpretarse como descubrir algo mediante un proceso de búsqueda “to find that he had made so much money” [encontrar que no tenía tanto dinero] (Dahl, 1951, p.1). En este caso, corresponde al nivel A1 del MCERL. En las otras dos ocasiones, cuando se encuentra seguido del pronombre personal *yourself* [tú mismo], significa tomar conciencia de que uno está involucrado en determinada situación o realizando una acción en la que no tenía intención alguna de estar. En dicho caso, corresponde al nivel B2 del MCERL.

El verbo *get* [sacar/conseguir] se encuentra varias veces en el cuento con distintos significados; sin embargo, en las tres ocasiones en las que se encuentra seguido del pronombre *it* [esto], se lo asocia al lenguaje de pensamiento, *get + it* [conseguir entender algo], dado que hace referencia a descubrir algo por indicios, en este contexto, el nombre de un viñedo: “To get any of it” [descubrir algo de eso] (Dahl, 1951, p.1); en segundo lugar, al referirse a un vino, “You'll never get it” [Nunca lo descubrirás] (Dahl, 1951, p.1), y finalmente, “he'll never get it” [nunca lo descubrirá] (Dahl, 1951, p.4). Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *doubt* [dudar] se localiza en dos ocasiones; en la primera, se lo emplea para indicar que no se está seguro acerca de algo, y se asocia a la dificultad que puede enfrentar una persona al tener que decidirse por una u otra persona o cosa. “I doubt whether anyone else in the country has any of it at the moment,' he said” [Dudo si alguien más en el país tiene algo de esto en este momento] (Dahl, 1951, p.1) y “And yet I doubt it.” [Y aún lo dudo] (Dahl, 1951, p.5). De esta manera, se relaciona con el nivel B1 del MCERL. *Doubt* [duda], además, funciona como sustantivo en una ocasión, en la que está precedido por el término *no* [no] y seguido de la preposición *about* [sobre], en cuyo caso, se refiere al hecho de que la información que se tiene es verdadera; por ejemplo, en “There's no doubt about that” [No hay duda acerca de eso] (Dahl, 1951, p.5). En este caso, se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

El verbo *remember* [recordar] se refiere a traer a la memoria información que uno tenía. Así, se relaciona con el nivel A1 del MCERL.

El verbo *recognise* [reconocer] se refiere a tener conocimiento acerca de algo porque se ha tenido una experiencia similar anteriormente. De esta manera, se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *guess* [adivinar] se refiere a emitir una respuesta sin tener conocimiento exacto de los hechos y sin tener seguridad plena. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *believe* [creer] se refiere a pensar en que algo es correcto, verdadero y real; en el cuento, *believe* [creer] ayuda a interpretar la manera en la que ha de interpretarse el enunciado que le sigue. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *choose* [elegir] se encuentra relacionado con la decisión de escoger entre dos o más posibilidades. Se relaciona con el nivel A1 del MCERL.

El verbo *discuss* [discutir] se asocia a la idea de invertir tiempo razonando acerca de un determinado asunto y compartiendo luego las ideas y opiniones con otros. Se relaciona con el nivel A2 del MCERL.

El verbo *organise* [organizar] se asocia a la idea de hacer planes para que suceda un evento de cualquier índole. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *prove* [probar], que se asocia a la idea de demostrar que algo es verdadero, se encuentra seguido de una proposición sustantiva y ayuda a interpretar la manera en la que se tiene que comprender dicha proposición. *Prove* [probar] se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *engross* [pensar solo en una cosa] se asocia a la idea de dedicarle atención plena a un tema que realmente resulta interesante. No se encuentra correspondencia con ningún nivel específico del MCERL.

El verbo *assume* [suponer] se asocia a la idea de considerar algo como verdadero, sin tener evidencia o prueba cierta. Corresponde al nivel B2 del MCERL.

El verbo *wonder* [preguntarse] se asocia a la idea de tener curiosidad y algo de duda acerca de algo, y de formularse preguntas con la idea de poder conocer más sobre el tema. En el cuento, *wonder* [asombro], también se detecta como sustantivo y se relaciona con la idea de la sorpresa o admiración que causa algo. Tanto el verbo como el sustantivo se encuadran en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *remind* [recordar] se asocia a la idea de traer nuevamente una idea a la memoria; se lo utiliza seguido de un pronombre objeto como *me* [a mí] o del nombre de una persona; a diferencia de *remember* [recordar], *remind* [recordar] se emplea para hacerle recordar algo a otra persona. A su vez, se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *assume* [suponer] hace referencia a aceptar una idea sin cuestionar nada. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

Si bien al término *study* [estudiar] se localiza en siete oraciones, solo en una oportunidad es verbo de pensamiento y se asocia a la idea de examinar o analizar algo de manera cuidadosa. Como tal, se encuadra en el nivel B2 del MCERL. En las seis oportunidades restantes, se detecta como sustantivo y se refiere al lugar en donde se estudia en una casa.

El verbo *look* [mirar] se detecta seguido de la preposición *over* [sobre] y conforma la locución verbal *look over* [examinar rápido], que se asocia a la idea de analizar algo de manera rápida. Por ejemplo, “He looked over at his daughter and he smiled, a slow, fatherly, protective smile” [Examinó rápido a su hija y sonrió, una sonrisa lenta, paternal y protectora] (Dahl, 1951, p.3). Se encuadra en el nivel C2 del MCERL.

El verbo *differentiate* [diferenciar] hace referencia a tratar de establecer las características por las que dos o más cosas son distintas. *Differentiate* [diferenciar] se encuentra seguido de la preposición *between* [entre], y se relaciona con el nivel C1 del MCERL. Además, se encuentra el sustantivo *difference* [diferencia], que comparte la misma raíz. Como sustantivo, se asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *understand* [entender] hace referencia a la idea de lograr una comprensión de algo; se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *arrange* [planear] se asocia a la idea de proyectar acciones para que algo suceda. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *analyse* [analizar] significa analizar algo de manera detenida, descomponiéndolo en partes a fin de poder comprenderlo. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *suggest* [sugerir] se asocia a la idea de mencionar un plan o una acción para que otros también la consideren; se encuentra seguido de una proposición sustantiva y corresponde al nivel B1 del MCERL.

El verbo *decide* [decidir] se relaciona con la idea de realizar una elección determinada luego de haber pensado cuidadosamente entre todas las posibilidades posibles. Corresponde al nivel A2 del MCERL.

El verbo *associate* [asociar] se refiere a la idea de establecer conexiones mentales entre dos ideas o más ideas, acontecimientos. Se asocia al nivel C1 del MCERL.

El verbo *establish* [determinar] se asocia a la idea de tratar de descubrir algo; se lo emplea como verbo transitivo. Se lo asocia al nivel C2 del MCERL.

El verbo *question* [preguntar] se encuentra asociado a la idea de formular una pregunta a fin de averiguar algo. En este caso, le corresponde el nivel A1 del MCERL. Como sustantivo, *question* [pregunta], precedido por la preposición *in* [en], hace referencia a la cosa acerca de la que se debate o discute. Por ejemplo, “Mike had then bet him a case of the wine *in question* that he could not do it” [Mike le había apostado una caja del vino en cuestión que no podía hacerlo] (Dahl, 1951, p.1). En este caso, se asocia al nivel C2 del MCERL. Asimismo, en “‘It’s not a question of going back on my offer, old man” [No es un asunto de volver sobre mi oferta, viejo] (Dahl, 1951, p.3), denota que un asunto tiene que considerarse. En este caso, le corresponde el nivel B2 del MCERL.

Al sustantivo *discussion* [discusión] se encuentra como un producto de pensamiento y se refiere a la conversación que se entabla con otras personas a fin de intercambiar opiniones sobre un tema. En este caso, le corresponde el nivel B1 del MCERL.

El sustantivo *concentration* [concentración] se refiere a estar concentrado, pensando algo cuidadosamente. En este caso, le corresponde el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *apprehension* [percepción] se refiere al acto de entender algo; se lo suele usar en el registro formal. En este caso, no se encuentra asociado a ningún nivel específico del MCERL.

4.8.4. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos de “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959).

Clasificación de términos del lenguaje de pensamiento presentes en “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959)

Tabla 7

Frecuencia en orden descendiente de los verbos de pensamiento localizados en “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959)

Lenguaje de pensamiento	Frecuencia	Categoría
<i>know</i> [saber]	49	verbo
<i>think</i> [pensar]	33	verbo
<i>understand</i> [entender]	8	verbo

<i>believe</i> [creer]	6	verbo
<i>deny</i> [negar]	6	verbo
<i>find</i> [descubrir]	6	verbo
<i>discover</i> [descubrir]	4	verbo
<i>expect</i> [creer]	4	verbo
<i>find + out</i> [averiguar]	4	verbo
<i>remember</i> [recordar]	4	verbo
<i>remind</i> [recordar]	4	verbo
<i>see</i> [considerar]	6	verbo
<i>decide</i> [decidir]	3	verbo
<i>notice</i> [darse cuenta]	3	verbo
<i>wonder</i> [preguntarse]	3	verbo
<i>concentrate</i> [concentrarse]	2	verbo
<i>consider</i> [considerar]	2	verbo
<i>explain</i> [explicar]	2	verbo
<i>forget</i> [olvidar]	2	verbo
<i>guess</i> [adivinar]	2	verbo
<i>imagine</i> [imaginar]	2	verbo
<i>prove</i> [probar]	2	verbo
<i>solve</i> [resolver]	2	verbo
<i>change + one's mind</i> [cambiar de opinión]	2	verbo
<i>make + up + one's mind</i> [decidir]	1	verbo
<i>arrange</i> [planear]	1	verbo
<i>check</i> [comprobar]	1	verbo
<i>doubt</i> [dudar]	1	verbo
<i>get + the hang + of + something</i> [comprender algo]	1	verbo
<i>get + the truth</i> [llegar a la verdad]	1	verbo
<i>identify</i> [identificar]	1	verbo
<i>intend</i> [tener la intención]	1	verbo
<i>invent</i> [inventar]	1	verbo
<i>judge</i> [juzgar]	1	verbo
<i>confuse</i> [confundir]	1	verbo
<i>meditate</i> [meditar]	1	verbo
<i>be + on + one's mind</i> [tener en mente]	1	verbo
<i>misinterpret</i> [malinterpretar]	1	verbo
<i>reach + a decision</i> [tomar una decisión]	1	verbo
<i>realize</i> [darse cuenta]	1	verbo
<i>can + tell</i> [reconocer]	1	verbo
<i>recognize</i> [reconocer]	1	verbo
<i>surmise</i> [suponer]	1	verbo
<i>work + out</i> [resolver]	1	verbo
TOTAL	181	verbo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Frecuencia en orden descendiente de los sustantivos de pensamiento localizados en “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959)

Lenguaje de pensamiento	Frecuencia	Categoría
<i>reason</i> [razón]	4	sustantivo
<i>explanation</i> [explicación]	3	sustantivo
<i>decision</i> [decisión]	2	sustantivo
<i>inspection</i> [inspección]	2	sustantivo
<i>memory</i> [recuerdo]	2	sustantivo
<i>question</i> [pregunta]	2	sustantivo
<i>recollection</i> [recuerdo]	2	sustantivo
<i>thought</i> [pensamiento]	2	sustantivo
<i>afterthought</i> [ocurrencia tardía]	1	sustantivo
<i>classification</i> [clasificación]	1	sustantivo
<i>disbelief</i> [incredulidad]	1	sustantivo
<i>idea</i> [idea]	1	Sustantivo
<i>position</i> [postura]	1	Sustantivo
<i>realization</i> [comprensión]	1	Sustantivo
<i>suspicion</i> [sospecha]	1	Sustantivo
<i>uncertainty</i> [duda]	1	Sustantivo
TOTAL	27	Sustantivo

Fuente: Elaboración propia

Análisis Cuantitativo de los Datos

De 9.606 palabras estructurales y de contenido que contiene el cuento corto, 208 corresponden a términos que se relacionan con el lenguaje de pensamiento. 181 términos son verbos y 27 son sustantivos. Con respecto a la frecuencia de aparición, la frecuencia del verbo *know* [saber] en sus distintas formas fue 49, siendo este el verbo de pensamiento que más veces apareció seguido de *think* [pensar] cuya frecuencia de aparición en sus distintas formas fue 33. La puntuación más baja fue 1 y correspondió a verbos como *judge* [juzgar], *meditate* [meditar] y *surmise* [suponer], entre otros. El rango fue 48 y fue el verbo *know* [saber] el que se ubicó por encima de este. Con respecto a la frecuencia de aparición de los sustantivos de pensamiento, el sustantivo *reason* [razón] fue el que más veces apareció, la frecuencia fue 4. La puntuación más baja fue 1 y corresponde a sustantivos como *position*

[postura], *idea* [idea], *uncertainty* [duda], entre otros. El rango fue 3 y fue el sustantivo *reason* [razón] el que se ubicó por encima de este.

Análisis Cualitativo de los Datos

El verbo *know* [saber] se detecta en frases como “as you know” [como sabes] (Roth, 1959, p. 162), empleado para corroborar que el emisor comparte y entiende la misma información que el emisor. En otras ocasiones, se asocia a la idea de estar familiarizado con algo o alguien y tener conocimiento al respecto o comprender algo; por ejemplo, “I felt I sounded like every top sergeant I had ever known” [Sentí que sonaba como cada agente superior que había conocido] (Roth, 1959, p. 163). Se presenta en oraciones declarativas afirmativas como la anterior, y en oraciones declarativas negativas como “I don’t know where, Fishbein” [No sé dónde, Fishbein] (Roth, 1959, p. 177), en las que ayuda a interpretar la información que le sigue y acentúa la idea de no tener certezas sobre algo. Asimismo, se detecta en oraciones interrogativas, como “Do you know that? the Captain said” [¿Sabés eso? dijo el capitán] (Roth, 1959, p. 178). Se relaciona con el nivel A1 del MCERL cuando se trata de conseguir información, con el nivel A2 del MCERL cuando se relaciona con la idea de certeza acerca de algo, y con el nivel B1 del MCERL en las restantes ocasiones.

El verbo *think* [pensar] se asocia al proceso de formar ideas en la mente acerca de algo o de alguien formar ideas en la mente acerca de algo o de alguien. Ayuda a entender la manera en la que se tiene que interpretar la proposición que le sigue; se encuentra, principalmente, en oraciones declarativas afirmativas, en dos oraciones declarativas negativas y en tres oraciones interrogativas. En dos ocasiones se encuentra seguido de la preposición *of* [de] y en una ocasión de la preposición *about* [sobre] para hacer referencia a la idea de emitir una opinión acerca de algo. El verbo *think* [pensar] se relaciona con el nivel A1 del MCERL. Cuando se detecta como sustantivo *thought* [pensamiento], hace referencia al acto de pensar acerca de algo y de considerar una idea u opinión, y se relaciona con el nivel B1 del MCERL. También, se localiza el término *afterthought* [ocurrencia tardía], sustantivo que comparte la raíz de *think* [pensar]. En este contexto, se refiere a un pensamiento, idea o plan que una persona no había considerado de esa manera en un principio y que surge luego de un tiempo. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *understand* [entender] se refiere a la idea de lograr una comprensión de algo; se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *believe* [creer] se refiere a pensar en que algo es real, correcto y verdadero. A su vez, ayuda a interpretar la manera en la que ha de interpretarse la proposición que le sigue. Se relaciona con el nivel A2 del MCERL. Cuando se lo encuentra seguido de la preposición *in* [en] y el nombre de una persona, se enfatizaba la idea de confiar en alguien porque se piensa que dicha persona hará las cosas según se esperaba; cuando le sigue la preposición *in* [en] y un objeto, se hace referencia a estar seguro de algo. En estos últimos casos, se relaciona con el nivel B1 del MCERL. También, se encuentra el término *disbelief* [incredulidad] como producto del proceso de pensar que algo no es verdadero o real; generalmente se lo usa con la preposición *in* [en] precediéndolo, tal como aparece en la oración “Grossbart looked at me in disbelief” [Grossbart me miró incrédulo] (Roth, 1959, p.191). Este término se relaciona con otros, tales como duda y desconfianza y se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *deny* [negar] se asocia a la idea de sostener que algo no es verdad, de negarse a admitir un hecho o que uno tiene conocimiento acerca de un hecho. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *find* [descubrir] se asocia a la idea de dar con algo mediante un proceso de búsqueda. Cuando lo que se encuentra es una cualidad como, por ejemplo, paciencia, se enfatiza que la persona también aprende que ya tenía dicha cualidad. Cuando se encuentra seguido de un objeto acompañado por un adjetivo, se lo asocia a la idea de pensar de una determinada manera acerca de algo o de alguien; por ejemplo, en la oración “For those of you who find this impossible, may I ask that you try and try, but then come to see me in private” [Para aquellos de ustedes que encuentran esto imposible, puedo pedirles que lo intenten y lo intenten, pero luego vengan a verme en privado] (Roth, 1959, p.172). Si bien se lo suele asociar al nivel A1 del MCERL, en el último caso, se relaciona con el nivel B2.

El verbo *discover* [descubrir] se asocia a la idea de darse cuenta de algo y aprender al respecto. Se lo enmarca en el nivel B2 del MCERL.

El verbo *expect* [creer] hace referencia a pensar que algo es probable o posible que suceda. Se lo asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *find* [descubrir] seguido de la preposición *out* [afuera] conforma la locución verbal *find out* [averiguar], que hace referencia a descubrir información acerca de algo por medio de la observación, el estudio, la búsqueda. Se lo asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *remember* [recordar] se refiere a traer a la memoria información que uno tenía. Así, se relaciona con el nivel A1 del MCERL.

El verbo *remind* [recordar] se asocia a la idea de traer nuevamente una idea a la memoria; se lo emplea seguido de un pronombre objeto como *me* [a mi] o del nombre de una persona; a diferencia de *remember* [recordar], *remind* [recordar] se emplea para hacerle recordar algo a otra persona. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *see* [ver/comprender] se encuentra 44 veces en “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959) y en la mayoría de los casos se relaciona con la acción de percibir algo visualmente. Sin embargo, en seis casos, el término se encuentra como verbo de pensamiento; la frase “see the light” [darse cuenta] (Roth, 1959, p.183) hace referencia a que, súbitamente, se logra entender algo que antes no se entendía. También, se encuentra como verbo de pensamiento asociado a la idea de comprender, darse cuenta de algo, en la frase “You see, Sergeant” [Se da cuenta, sargento] (Roth, 1959, p.164) y en “I could see clearly what was going on” [Pude comprender claramente lo que estaba ocurriendo] (Roth, 1959, p.171), y en “He had seen that wisdom lay in turning back” [Él había entendido que la sabiduría residía en volverse sobre algo] (Roth, 1959, p.185). En estos casos, se relaciona con el nivel B1 del MCERL. Las ocasiones en las que el verbo de pensamiento se asocia a la idea de imaginar una situación o actividad en particular, se asocia al nivel B2 del MCERL, como en “I thought I could see the end.” [Pensé que podía imaginarme el final] (Roth, 1959, p.185), y en “Sergeant, I could see you denying me” [Sargento, me lo imaginaba negándome] (Roth, 1959, p.191).

El verbo *decide* [decidir] se relaciona con la idea de realizar una elección determinada luego de haber pensado cuidadosamente entre varias posibilidades a considerar, y corresponde al nivel A2 del MCERL. En el cuento, también se encuentra el sustantivo *decisión* [decisión], que hace referencia a un producto de pensamiento, ya que indica una posición a la que la persona llega luego de varias reconsideraciones. *Decision* [decisión] se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *notice* [darse cuenta] hace referencia al estado de tomar conciencia acerca de algo o de alguien. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *wonder* [preguntarse] se asocia a la idea de tener curiosidad y algo de duda acerca de algo, y de formularse preguntas a uno mismo con la idea de poder conocer más sobre el tema. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *concentrate* [concentrarse] hace referencia a focalizar la atención y centrar los esfuerzos hacia un problema o tema. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *consider* [conocer] hace referencia a pensar cuidadosamente acerca de algo antes de tomar una decisión. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *explain* [explicar] se asocia a la idea de clarificar algo, aclarar un tema y hacerlo comprensible. Se relaciona con el nivel A2 del MCERL. También, se detecta el sustantivo *explanation* [explicación]. Y como tal, se enmarca en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *forget* [olvidar] se asocia a la idea de ser incapaz de recordar algo que sucedió, o la manera de hacer algo, o un hecho. Se lo enmarca en el nivel B1 del MCERL.

El verbo *guess* [adivinar] hace referencia a emitir una respuesta sin tener conocimiento exacto de los hechos y sin tener seguridad sobre los mismos. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *imagine* [imaginar] hace referencia a formar una imagen mental o idea de algo. Se relaciona con el nivel A1 del MCERL.

El verbo *prove* [probar] se asocia a la idea de demostrar que algo es verdadero. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *solve* [resolver] se asocia a la idea de encontrar una solución a un problema. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *change* [cambiar] seguido de la frase sustantiva *one's mind* [la mente de uno] conforma la frase *change one's mind* [cambiar de opinión], construcción que significa cambiar de opinión. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *make* [hacer] acompañado del adverbio *up* [hacia arriba] y de la frase sustantiva *one's mind* [la mente de uno] forma la expresión fija *make up one's mind* [decidir], que significa tomar una decisión, decidirse acerca de algo. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *arrange* [planear] se refiere al proceso de planear algo para que luego ocurra. El verbo se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *check* [comprobar] hace referencia a un proceso de pensamiento mediante el cual la persona examina algo o a alguien de nuevo para asegurarse que eso sea exacto, veraz. *Check* [comprobar] implica que el proceso se realiza de manera rápida, sin reparar en demasiados detalles. Se asocia al nivel A2 del MCERL.

El verbo *doubt* [dudar] indica que no se está seguro acerca de algo; se asocia a la dificultad que puede enfrentar una persona para decidirse por una u otra persona o cosa. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *get* [sacar/conseguir] se encuentra 55 veces en el cuento; la mayoría de ellas se asocia a la idea de desplazarse hacia un lugar, moverse. Sin embargo, cuando aparece seguido de la frase sustantiva *the hang* [la caída], de la preposición *of* [de] y del pronombre *something* [algo] forma la frase *get the hang of something* [comprender algo], que se asocia a la idea de comenzar a comprender algo, en particular, algo que no resulta muy simple; se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

Cuando verbo *get* [conseguir] se encuentra acompañado de la frase sustantiva *the truth* [la verdad], conforma la expresión fija *get the truth* [llegar a la verdad], que se asocia a la idea de entender y descubrir la verdad. En este caso, se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *identify* [identificar] se asocia a la idea de reconocer el origen, la naturaleza de algo o de alguien y poder probarlo. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *intend* [tener la intención] se asocia a la idea de tener un plan acerca de algo que se piensa ejecutar. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *invent* [inventar] hace referencia a ofrecer una razón, una historia, o una excusa que no es verdadera a fin de engañar a alguien. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El verbo *judge* [juzgar] hace referencia a formar una opinión o decidir acerca de algo o de alguien, luego de haber pensado de manera cuidadosa al respecto. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El verbo *confuse* [confundir] hace referencia a mezclar cosas, ideas, temas diversos de manera que no pueden reconocerse o distinguirse. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *meditate* [meditar] se asocia a la idea de pensar seriamente y de manera profunda acerca de algo durante un largo tiempo. No se encuentra relacionado con ningún nivel del MCERL.

El verbo *be* [ser/estar] acompañado de la preposición *on* [sobre] y de la frase sustantiva *one's mind* [la mente de uno] forma la expresión fija *be on one's mind* [tener en mente], que significa tener un asunto en la mente y dedicarle atención. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El verbo *misinterpret* [malinterpretar] hace referencia a comprender de manera equivocada algo que se dice o hace. Se relaciona con el nivel C2 del MCERL.

El verbo *reach* [llegar/tomar una decisión] se encuentra 8 veces en el cuento, pero solo 1 vez como verbo de pensamiento, en la frase “reach this decision” [tomar esta decisión] (Roth, 1959, p.184). En dicha frase, hace referencia a llegar a formar un juicio sobre algo luego de pensarlo y analizarlo concienzudamente. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *realize* [darse cuenta] hace referencia a comprender una situación; lleva implícita la idea de que, con frecuencia, esta comprensión se produce de manera repentina. Se asocia al nivel B1 del MCERL. El sustantivo *realization* [comprensión] indica el hecho de que la persona comienza a entender algo; este sustantivo se relaciona con el nivel C1 del MCERL.

El verbo *tell* [contar] precedido por el verbo modal *can* [poder] o *cannot* [no poder] forma la expresión fija *can tell* [reconocer] y la expresión fija *cannot tell* [no reconocer] que hacen referencia a ser capaz de darse cuenta de algo o de alguien o ser incapaz de eso. Se asocia al nivel B2 del MCERL.

El verbo *recognize* [reconocer] se refiere a tener conocimiento acerca de algo porque se ha tenido una experiencia similar anteriormente. De esta manera, se asocia al nivel B1 del MCERL. El sustantivo *recognition* [reconocimiento] se detecta en el cuento corto, pero no se lo considera como sustantivo de pensamiento, dado que se relaciona con el hecho de obtener consideración pública por un logro, en este caso.

El verbo *surmise* [suponer] se asocia a la idea de considerar que algo es verdadero, aunque no se tenga información completa al respecto. No se encuentra relacionado con ningún nivel del MCERL.

El verbo *work* [trabajar] seguido de la preposición *out* [afuera] forma la locución verbal *work out* [resolver] que se asocia a la idea de pensar cuidadosamente acerca de la manera de realizar algo y planear la forma de hacerlo, de considerar que algo es verdadero, aunque no se tenga información completa al respecto. Se relaciona con el nivel B1 del MCERL.

El sustantivo *reason* [razón] se asocia a la habilidad que tiene la persona de pensar y llegar a juicios basados en razonamientos lógicos. Se relaciona con el nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *inspection* [inspección] se relaciona con la idea de observar algo, un lugar, o a una persona detenidamente, analizándola a fin de asegurarse que algo funcione dentro de las reglas o de descubrir información para luego emitir un juicio. Se asocia al nivel C1 del MCERL.

El sustantivo *memory* [recuerdo] se encuentra asociado a tener presente en la mente una experiencia, una persona, o algo aprendido previamente. Se asocia al nivel B1 del MCERL.

El sustantivo *question* [pregunta] se utiliza para indicar que uno busca información. Se relaciona con el nivel A1 del MCERL.

El sustantivo *recollection* [recuerdo] se asocia a la idea de tener memoria de algo del pasado. Se asocia al nivel C2 del MCERL.

El sustantivo *classification* [clasificación] se refiere al producto del proceso de ubicar personas, animales, cosas en grupos según un criterio determinado. Se asocia al nivel C1 del MCERL y proviene del verbo de pensamiento *clasificar*. En el cuento, a este sustantivo se lo asocia a la información que circula en espacios gubernamentales y lleva implícita la idea de que la información que se clasifica es secreta.

El sustantivo *idea* [idea] se encuentra asociado a la representación de un plan que la persona imagina y tiene en su mente y que piensa ejecutarlo. Se relaciona con el nivel A2 del MCERL.

El sustantivo *position* [postura] se refiere a la forma de pensar, de opinar acerca de un asunto en particular; es un sustantivo contable. Se relaciona con un nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *suspicion* [sospecha] hace referencia al hecho de imaginar algo basado en indicios o en apariencias. Se relaciona con un nivel B2 del MCERL.

El sustantivo *uncertainty* [duda] se refiere a algo que se desconoce o acerca del cual no se tiene certeza alguna. Se asocia al nivel C1 del MCERL.

4.9. Comparación e Interpretación de los Datos de las Novelas *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011) y “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005)

Luego de explorar las novelas *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011) y “A” de adulterio (Grafton, 1982/2005), se puede sostener que ambas incluyen numerosos términos del lenguaje de pensamiento, y que los verbos de pensamiento prevalecen sobre los sustantivos de pensamiento. De hecho, en la novela *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011), 79,70 % son verbos de pensamiento y 20,30 % son sustantivos de pensamiento; en “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005), 84,62 % son verbos de pensamiento y 15,37 % son sustantivos de pensamiento.

La cantidad total de verbos de pensamiento encontrados en *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011) fue 1.534 y en “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005) fue 1.409. La cantidad total de sustantivos de pensamiento encontrados en *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011) fue 391 y en “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005) fue 256. Resulta interesante mencionar que se producen coincidencias en cuanto a los verbos y sustantivos que con más frecuencia aparecen en ambas obras, siendo estos los verbos *know* y *think*, y los sustantivos *name* y *question*, respectivamente. Con respecto a los verbos y sustantivos que aparecen con menos frecuencia en las obras, se ha llegado a la siguiente conclusión: En ambas obras se registran los siguientes verbos: *Know, think, find, see, remember, wonder, decide, suppose, believe, suspect, notice, discover, find out, understand, choose, explain, recognize, prove, guess, forget, discuss, expect, describe, question, plan, realize, doubt, imagine, suggest, remind, testify, reveal, check, identify, intend, contemplate, consider, detect, study, justify, hesitate, confirm, admit, look at, concentrate, claim, ascertain, reflect, invent, confess, create, compare, verify, search, judge, inspect, assess, speculate, picture, name, disclose, change one’s mind, survey, make up one’s mind, work out, persuade, interpret, imply, assume y assimilate.*

En las dos novelas, los verbos *expect, judge, speculate, make up one’s mind, work out, imply y assimilate* se detectaron la misma cantidad de veces. Es de destacar que en “A” is for

Alibi” [“A” de *adulterio*] (Grafton, 1982/2005), los siguientes verbos se registraron en mayor cantidad que en *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011): *Know, think, guess, imagine, check, consider, study, hesitate, admit, look at, claim, verify, picture, name, change one’s mind, survey, persuade, interpret y assume* son los que se encontraron más veces. El resto de los verbos, se detectó en mayor número en *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011).

A su vez, los verbos que solo se detectaron en *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011) fueron los siguientes: *Recall, enquire, explore, examine, convince, deduce, analyse, solve, take (no/any) notice of, confuse, state, have in mind, propose, bring back, reason, get to know, theorize, reckon, puzzle, observe, investigate, demonstrate, comprehend, snoop, take to be, distinguish, select, hint, ruminare, reminiscence, relive, meditate, impress on someone’s mind, ferret out, estimate, enter one’s mind, develop, deny, contrast, be under the impression, conjure up, comment, come into mind y affirm.*

Los verbos que solo se encontraron en “A” is for Alibi [“A” de *adulterio*] (Grafton, 1982/2005) fueron: *Probe, construct, come to light, digest, accuse, determine, read, figure out, corroborate, can tell/ cannot tell, piece together, make one’s point, weigh, make a picture, engineer, pop into someone’s brain/head, pick out, reconstruct, take a look at, systematizing, misunderstand, take someone on faith, refute, spot, fabricate, calculate, check back, argue, sort, put something together, fantasize, rationalize, misjudge, note, come up with, sketch something out, turn one’s brain off, test, outthink, cross one’s mind, review, look over, look around, take in, get (it), pin something down, perceive, miss the point, make a guess, look for, establish, overlook, memorize, look into, conclude, concoct, organize, get somebody wrong, check out, buy into, see the point, brood, draw a blank, confer, contradict, make no bones, figure, assert, clarify, let one’s mind go blank, convince, cross-check, entertain, resolve y flash into one’s head.*

Con respecto a los sustantivos encontrados, los siguientes son comunes a ambas novelas: *Opinion, planning, confession, refutation, survey, weight y study, name, question, reason, evidence, idea, inquest, thought, knowledge, doubt, explanation, search, suspicion, memory, decision, suggestion, impression, proof, realization, investigation, theory, statement, implication, the back of one’s mind, disbelief, inquiry, recollection, judgement, concentration, choice, speculation y study.*

Los sustantivos que se detectaron la misma cantidad de veces en ambas obras fueron: *Opinion, planning, confession, refutation, survey, weight* y *study*. Algunos sustantivos se encontraron con más frecuencia en una novela que en otra; tal fue el caso de *idea, proof, investigation, disbelief, inquiry, recollection, concentration* y *speculation*, que se encontraron con más alta frecuencia en “*A*” *is for Alibi* [“*A*” *de adulterio*] (Grafton, 1982/2005). Asimismo, los sustantivos que solo se detectaron en *An Unsuitable Job for a Woman* [No *apto para mujeres*] (James, 1972/2011) fueron: *Verdict, enquiry, wonder, contrast, imagination, discovery, comment, deduction, belief, resolution, reflection, persuasion, examination, reckoning, recognition, proposal, justification, finding, inconsiderateness, hint, imagining, detection, comparison, reminiscence, creation, contemplation, assertion, confirmation, scheming, experiment, incomprehension, pre-knowledge, observation, misapprehension, presumption, inspection* y *testimony*.

Los sustantivos que solo se detectaron en “*A*” *is for Alibi* [“*A*” *de adulterio*] (Grafton, 1982/2005) fueron: *Identification, intuition, analysis, solution, calculation, afterthought, conclusion, hypothesis, estimation, discussion, intention, argument, puzzle, fantasy, guesswork, process, check, test, dispute, appreciation, revelation, denial, criticism, assessment, demonstration, contradiction, brainstorm, premeditation, declaration, dream, deliberation, forgetfulness, perception, guess, conviction, hesitation* y *assumption*.

Con respecto a los verbos, se pudo detectar que el lenguaje de pensamiento se hace visible sobre todo en verbos léxicos como *doubt* [dudar], y en otros casos, en locuciones verbales compuestas por un verbo léxico y una partícula (adverbio o preposición). Por ejemplo, esto sucede con *look* [mirar] que, al estar acompañado de la partícula *into* [adentro], forma la locución verbal *look into* [investigar], que significa investigar y se distancia del significado básico del verbo *look* [mirar]. A su vez, verbos como *let* [dejar] también se relacionan con el lenguaje de pensamiento cuando forman parte de construcciones complejas fijas como *let one’s mind go blank* [dejar la mente en blanco], en las que la combinación entre el verbo y la frase que lo acompaña se produce en forma sistemática. Así, en las obras, se detectaron verbos polisémicos como *get* [conseguir] y *take* [tomar], que se pueden asociar al lenguaje de pensamiento en las expresiones fijas en las que se emplean; por ejemplo, “*took no notice of*” [no se dio cuenta de] (James, 1972/2011, p.26). Mientras que en *An Unsuitable Job for a Woman* [No *apto para mujeres*] (James, 1972/2011) predominan los verbos léxicos,

las locuciones verbales y las construcciones más complejas son más frecuentes en “*A*” *is for Alibi* [“*A*” *de adulterio*] (Grafton, 1982/2005).

Es de notar que, en las dos obras, el significado de algunos de los términos registrados presenta pequeñas variaciones de matices; en múltiples ocasiones, la partícula que acompaña al verbo es la que ayuda a incorporar esta diferencia de matiz; por ejemplo, *check* [comprobar] significa comprobar algo y *check back* [comprobar nuevamente] se asocia a revisar algo nuevamente; *look into* [investigar] significa investigar, y *look at* [examinar] examinar algo. Estos verbos se encontraron conjugados principalmente en tiempo presente o pasado simple, y en oraciones de modo indicativo del tipo sujeto + verbo + objeto. En ambas obras, son escasos los ejemplos de verbos de pensamiento conjugados en tiempo presente continuo, y cuando aparecen así, es a fin de enfatizar el proceso de pensamiento.

Por lo general, mientras que el verbo de pensamiento se relaciona con un determinado nivel del MCERL, el sustantivo de pensamiento se asocia a un nivel superior que el otorgado al mismo verbo. Las frases fijas, por lo general, no se asocian a ningún nivel del MCERL, aunque, excepcionalmente se presentan asociadas con un nivel alto. En ambas novelas prevalece el nivel B2 seguido de B1, C2, C1, A2 y A1, en ese orden.

Se observó que los verbos de pensamiento encontrados se relacionan con diversos procesos mentales tanto de nivel inferior, como el proceso de conocimiento, como con otros de un nivel superior, como los procesos de comprensión, de análisis y de aplicación del conocimiento (Marzano, 2000).

En relación con el proceso de conocimiento, se detectaron los siguientes verbos: *Know, name, recognise, identify, check, can tell, remember, forget, remind, notice, assume, recognize, reveal, describe, detect, perceive, pick out, memorize, come to light, make no bones, disclose, note y overlook.*

En relación con el proceso de comprensión, se encontraron los siguientes verbos: *Explain, associate, understand, see, wonder, think, engross, is on my mind, concentrate, assimilate, interpret, put something together, see the point, together, picture, piece together, brood, take in, read, digest, get it, clarify, flash into one’s head, let one’s mind go blank, turn one’s brain off, misunderstand, draw a blank, miss the point, pop into one’s brain/head, y review.*

En relación con el proceso de análisis, se pueden mencionar los siguientes verbos:

Choose, organise, analyse, differentiate, establish, arrange, study, look over, judge, consider, discover, misinterpret, deny, surmise, guess, get (it), doubt, hesitate, believe, confuse, realize, discuss, find, expect, change one's mind, make up my mind, imagine, reach, meditate, enter one's mind, compare, sort, spot, calculate, assess, conclude, look around, look for, check out, check back, look at, survey, reconstruct, buy into, confess, rationalize, reflect, search, organize, contradict, contemplate, weigh, ascertain, cross, check, look into, systematize, sketch something out, plan, outthink, determine, question, cross one's mind, pin something down, take a look at something misjudge, fantasize, make a guess, make a picture, entertain, take someone on faith e imply.

En relación con el proceso de aplicación del conocimiento, se pueden mencionar los siguientes verbos: *Find out, work out, intend, invent, suggest, prove, decide, get the hang of something, solve, test, verify, come up with, figure, figure out, probe, create, argue, suspect, inspect, argue, convince, fabricate, engineer, corroborate, confirm, assert, testify, admit, accuse, claim, persuade, justify, construct, concoct, confer, make one's point, refuse, resolve y get somebody wrong.*

4.10. Interpretación de los Datos de los Cuentos Cortos “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951) y “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959)

Lo que resulta evidente, luego de explorar los dos cuentos cortos, es que la información recabada demuestra que ambos presentan abundantes ejemplos de términos del lenguaje de pensamiento, y que en ellos prevalecen los verbos de pensamiento sobre los sustantivos de pensamiento. De los términos de lenguaje de pensamiento detectados en “Taste” [“La cata,”] (Dahl, 1951), 86,13 % son verbos de pensamiento y 13,87 % son sustantivos de pensamiento; en “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959), 87,01 % son verbos de pensamiento y 12,09 % son sustantivos de pensamiento.

Al comparar los verbos del lenguaje de pensamiento en los dos cuentos cortos, se observó que los verbos *know* y *think* fueron los que se utilizaron con mayor frecuencia. Se observó, asimismo, que los siguientes verbos se encontraron en ambas obras: *Know, think, see, notice, doubt, remember, get (something), guess, find, believe, recognise, prove, wonder, remind, understand, arrange y decide.* Mientras que los verbos *name, hesitate, choose, discuss, organise, engross, assume, study, look over, differentiate, analyse, suggest, associate*

y *establish* se encontraron solo en el cuento “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951), los verbos *deny, discover, expect, find out, concentrate, consider, explain, forget, identify, imagine, get the hang of something, solve, change my mind, make up my mind, is on my mind, check, intend, invent, judge, confuse, meditate, mind, misinterpret, can tell, reach, realize, surmise* y *work out* se encontraron solo en “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959). Estos verbos son principalmente verbos plenos o léxicos, pero también se detectaron algunos verbos de estado, como *know* [saber], y otros dinámicos, como *discuss* (Greenbaum y Quirk, 1993).

Con respecto a los sustantivos de pensamiento, *question* y *thought* se encontraron en ambos cuentos. Los sustantivos *name, knowledge, wonder, discussion, concentration, difference, doubt, apprehension* se encontraron solo en “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951). Los sustantivos *reason, explanation, decision, inspection, memory, recollection, afterthought, classification, disbelief, idea, position, realization, suspicion* y *uncertainty* se encontraron solo en “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959). Los mencionados sustantivos pertenecen a la categoría de comunes, y se observó la prevalecen los sustantivos incontables sobre los contables (Greenbaum y Quirk, 1993).

Al comparar las tablas de los verbos de pensamiento de los dos cuentos, se observó una abundante utilización de aquellos en ambas obras: 309 ocurrencias. Los verbos que se encontraron con mayor frecuencia fueron los incluidos en los niveles B1 y B2 del MCERL, que acreditan a un usuario independiente del idioma; aquellos que se encontraron con menor frecuencia, coinciden con los niveles A1 y A2 del MCERL, que se asocian a un usuario básico del idioma; por otra parte, aquellos que se asocian a los niveles C1 y C2 del MCERL, se asocian a un usuario competente del idioma.

El análisis realizado da cuenta de la existencia de diferencias sutiles de significado entre algunos de los términos detectados. Por ejemplo, mientras que *study* [estudiar] se relaciona con el hecho de estudiar, examinar algo de forma cuidadosa, *analyse* [analizar] implica realizar un estudio detallado, pero tratando de descomponer algo en partes.

Asimismo, la mayoría de los verbos de pensamiento encontrados están conjugados en tiempo presente simple o pasado simple, en modo indicativo, en oraciones del tipo sujeto + verbo + objeto. En estas, ayudan a comprender la manera en la que se tiene que interpretar la

proposición sustantiva que le sigue; en pocos casos, los verbos se encontraron conjugados en presente continuo para enfatizar el proceso de pensamiento que se desarrolla.

Con respecto a los sustantivos de pensamiento encontrados, se observó que, en algunos casos, se asocian a niveles distintos de los del verbo de la misma raíz. Mientras que el verbo de pensamiento se asocia a un determinado nivel del MCERL el sustantivo de pensamiento se asocia a un nivel superior que el otorgado al mismo verbo. Por ejemplo, mientras que el verbo *explain* [explicar] se relaciona con el nivel A2, el sustantivo *explanation* [explicación] se asocia al nivel B1 del MCERL; mientras que el verbo *concentrate* [concentrarse] se asocia al nivel B1, el sustantivo *concentration* [concentración] se asocia al nivel B2 del MCERL. A su vez, es necesario considerar el contexto lingüístico en el que se utiliza el término del lenguaje de pensamiento a fin de realizar una interpretación precisa del mismo. Por ejemplo, existen verbos polisémicos, tales como *see* [ver/considerar] y *get* [sacar/conseguir], que se pueden usar en distintos contextos con notoria variación de significado. Se debe tener en cuenta, además, que la construcción en la que aparecen algunos verbos son las que permiten que estos se asocien al lenguaje de pensamiento.

En el curso del análisis realizado, se detectaron algunos términos de lenguaje de pensamiento que se corresponden con las categorías gramaticales de adverbios y de adjetivos, aunque su ocurrencia no fue muy frecuente. Sin embargo, tales términos se corresponden con estados mentales de los personajes o con la manera en que se realizó una acción y, aunque pueden ingresar al campo léxico del lenguaje de pensamiento, se decidió proceder según el paradigma de Tishman et al., (1995a). De esta manera, la indagación se centró en verbos y en sustantivos de pensamiento, elementos lexicales que se asocian a aulas de pensamiento que fomentan el buen pensar. Estos verbos y sustantivos que conforman el lenguaje de pensamiento ayudan a modelar y a enculturar procesos y productos mentales para ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico y creativo en una cultura de pensamiento áulico (S. Tishman, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

Los verbos de pensamiento registrados, que se relacionan con procesos mentales tanto de nivel inferior como de nivel superior, hacen visibles los procesos de conocimiento, de comprensión, de análisis y de aplicación del conocimiento (Marzano, 2000).

En relación con el proceso de conocimiento, se encontraron los siguientes verbos de pensamiento: *Know, name, recognise, identify, check, can tell, remember, forget, remind, notice y assume.*

En relación con el proceso de comprensión, se encontraron los siguientes verbos de pensamiento: *Explain, associate, understand, see, wonder, think, engross, is on my mind y concentrate.*

En relación con el proceso de análisis, se localizaron los siguientes verbos: *Choose, organise, analyse, differentiate, establish, arrange, study, look over, judge, consider, discover, misinterpret, deny, surmise, guess, get (it), doubt, hesitate, believe, confuse, realize, discuss, find, expect, change my mind, make up my mind, imagine, reach y meditate.*

En relación con el proceso de aplicación del conocimiento, se localizaron los siguientes verbos: *Find out, work out, intend, invent, suggest, prove, decide, get the hang of something y solve.*

Se compararon los datos obtenidos en el presente trabajo con los términos incluidos en la NGSL, y se observó que gran número de los verbos de pensamiento encontrados en las cuatro obras analizadas están incluidos en la NGSL, y su frecuencia de uso es alta. Por ejemplo, *know* tiene una frecuencia de uso de 74.2 %; *think* de 73.9; *study* de 67 %; *understand* de 66.1 %; *believe* de 66 %; *mind* de 64 %; *explain* y *choose* de 63 %; *discover* e *imagine* de 60 %; *judge* de 59 %, *interpret* de 54 %; *uncertainty* de 53 %, entre otros.

En síntesis, se puede concluir aseverando que la adquisición y uso del lenguaje de pensamiento se revela como una significativa ganancia no solo para estudiantes y docentes, sino para toda persona que desee profundizar, perfeccionar y promover un razonamiento claro y una comunicación efectiva para dilucidar y responder adecuadamente a los mensajes confusos, imprecisos, y, a veces, ininteligibles, a los que se expone.

4.11. Hallazgos Inesperados

Cuando se trató de establecer la asociación entre los términos encontrados y los distintos niveles del MCERL, se observó que varias frases fijas o locuciones verbales no se asociaban a ningún nivel del MCERL. Se confirmó que esto se debe a que educadores y expertos en curriculum que son parte del equipo que establece los estándares para el MCERL

aún no han establecido el nivel en el que se los debería incluir. Por ello, los diccionarios solo muestran el nivel para los términos acordados; es decir, para el vocabulario que resulta necesario conocer y aprender en cada nivel (The Cambridge Dictionary Team, comunicación personal, 11 de diciembre de 2020).

Si bien la presente investigación se concentró en verbos y sustantivos de pensamiento en las novelas y los cuentos objeto de estudio, en lecturas adicionales de los cuentos cortos se registraron adjetivos y adverbios que se detallan a continuación y que pueden resultar de utilidad para futuras investigaciones en el área de lenguaje de pensamiento y de los sentimientos.

En “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951) se detectaron algunos adjetivos relacionados con el léxico de pensamiento. Estos adjetivos describen hábitos de un personaje, de una aldea y estados mentales del narrador y de otro personaje. Por ejemplo, para describir a Richard Pratt, el gourmet, se utilizaron los adjetivos *curious* [curioso] (Dahl, 1951, p.1), *condescending* [condescendiente] (Dahl, 1951, p.2), y *deliberate* [intencionada] (Dahl, 1951, p.5) para referirse a su acción de catar vinos. Para describir una aldea en Alemania, se utilizó el adjetivo *unknown* [desconocida], (Dahl, 1951, p.2), es decir, un lugar difícil de adivinar su nombre porque no se tiene mucha información sobre este. Para describir el estado mental del narrador durante la cena en la que participaba, se utilizaron los adjetivos *conscious* [consciente] seguido de la preposición *of* [de] (Dahl, 1951, p.2), y *aware* [consciente] seguido de la preposición *of* [de] (Dahl, 1951, p.7). Para describir el estado mental de Mike Schofield, el anfitrión de la cena, se utilizaron los adjetivos *unconcerned* [despreocupado] (Dahl, 1951, p.4), y *confident* [seguro de sí mismo] (Dahl, 1951, p.3). Si bien se encuentra el adjetivo *concerned* [preocupado] cuando Mike Schofield se refería a la apuesta, este no se asoció a tal significado en la frase “as far as I’m concerned” [En lo que respecta a mí] (Dahl, 1951, p.3).

Asimismo, para describir los movimientos de Mike en el momento en que Pratt adivina el nombre y el origen del vino, se utilizó el adverbio *thoughtfully* [pensativamente] (Dahl, 1951, p.3); cuando el personaje Pratt hace referencia al origen del vino, el adverbio *obviously* [obviamente] (Dahl, 1951, p.5). En el cuento, se empleó el adverbio *deliberately* [deliberadamente] (Dahl, 1951, p.6) para indicar que la manera en la que se emitía la respuesta era cuidadosamente pensada.

En el cuento corto “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959), se observó la presencia de algunos adjetivos que enriquecen el contexto en donde se localizan. Por ejemplo, el adjetivo *puzzled* [confundido] en la oración “I was puzzled, but only for a few days.” [Estaba confundido, pero solo por unos pocos días] (Roth, 1959, p.184). Este fue utilizado para describir el estado mental del narrador. A su vez, se encontró el adjetivo *curious* [curioso] en “So it was not altogether curious that” [Por lo tanto, no era del todo extraño que] (Roth, 1959, p.170). En este contexto, sin embargo, el adjetivo se asocia a la idea de algo extraño y no a la idea de interesarse por aprender acerca de algo o de alguien.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE DATOS

En el siguiente capítulo, se presenta la discusión de los datos obtenidos al realizar la exploración de las novelas y de los cuentos cortos, y la guía orientativa elaborada para la introducción de términos del lenguaje de pensamiento durante la planificación de unidades didáctica en el marco de la EpC.

5. Discusión

Tras realizar la presente investigación, se comprobó que en las obras literarias exploradas se localizaron numerosos términos referidos a procesos y productos del pensamiento, elementos constitutivos del lenguaje de pensamiento, palabras que, en una cultura de pensamiento en el aula, pueden favorecer procesos de construcción de la comprensión disciplinar.

Luego de identificar, clasificar y describir los términos del lenguaje de pensamiento en las obras seleccionadas, se comprobó que en cada una de ellas los términos referidos a procesos mentales prevalecen sobre aquellos que se refieren a productos mentales. En su mayoría son términos simples, aunque, también, se encontraron construcciones más complejas como locuciones verbales y expresiones fijas. Los términos encontrados se refieren al campo semántico del lenguaje de pensamiento y entre ellos se encontraron variaciones de matices. Teniendo en cuenta los niveles del MCERL, se observó que la mayoría de los términos explorados se asocian al nivel B1 y B2. Asimismo, los verbos encontrados refieren a los procesos cognitivos de recuperación de información, de comprensión, de análisis y de utilización del conocimiento, asociándose principalmente con el proceso de análisis.

Los términos del lenguaje de pensamiento encontrados invitan a establecer una vía de conexión con la manera de abordarlo en el aula de inglés y de reflexionar sobre el rol que el lenguaje de pensamiento ocupa en la clase. Pretender hoy transmitir a los estudiantes el lenguaje de pensamiento que se ha encontrado en las obras mediante simples listas de términos que se tienen que memorizar es desconocer el horizonte de la práctica áulica. Es el docente, en cumplimiento de su misión pedagógica, quien debe hacerlo visible de diversas maneras y quien tiene que salir al encuentro del estudiante para propiciar el abordaje de este lenguaje desde la comprensión. De lo contrario, estudiante y lenguaje de pensamiento seguirán transitando por caminos paralelos.

En la relación docente-estudiante-conocimiento, la tarea del docente tiene que ser la de ayudar a sus estudiantes a revisar los conocimientos previos que tienen, por ejemplo, del idioma y a advertir que el inglés tiene un amplio repertorio de palabras relacionadas con el lenguaje de pensamiento, palabras que le permiten a la persona comunicarse con precisión en distintos contextos. Tal como sostuvo Galletti (2020), utilizar un lenguaje simple y claro ayuda a comprender los mensajes y a dar una respuesta adecuada para lograr una buena comunicación, imprescindible al dialogar con otros profesionales o miembros de la comunidad.

Cabe preguntarse, entonces, ¿cuál es el punto de encuentro entre la dimensión pedagógica y el lenguaje de pensamiento? ¿Es posible ensanchar el horizonte cultural de los estudiantes ofreciéndoles vías de acceso que les permitan expresar sus ideas con claridad no solo en el aula, sino en diferentes esferas de la vida social? A pesar de que el lenguaje de pensamiento no ha recibido suficiente atención en la enseñanza de la disciplina, al comenzar a hacerlo visible en la relación docente-estudiante-conocimiento, los docentes no solo pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar comprensiones que les permitan enriquecer sus experiencias de aprendizaje académico, sino, también, a desempeñarse con eficacia en otros contextos. Así, reconfigurar la propuesta pedagógica incluyendo y valorizando el lenguaje de pensamiento ofrecerá a los estudiantes de lengua inglesa un bagaje de nuevas herramientas y estrategias que les permitirán desarrollarse más eficientemente en su profesión. A través de la reflexión y la autocorrección diaria, los procesos de pensamiento avanzan en términos de precisión y perspicacia, y esto resulta útil para la práctica profesional (Ministerio de Ontario, 2013). Esto también puede constituirse en una real ventaja laboral. Los directivos de escuelas primarias y secundarias, de academias de enseñanza de inglés y de institutos de nivel superior apreciarán contar entre su personal docente a quienes, en sus prácticas, trabajen en forma colaborativa y sean capaces de transmitir modelos de pensamiento crítico y creativo.

“Cada alumno tiene su propio mundo y nosotros [docentes] intervenimos en ellos de distintas maneras que a veces ni podemos imaginar” (A. Camilloni, comunicación personal, 14 de diciembre de 2019). Durante el tiempo y el espacio de formación en el que se encuentran docente y estudiante, resulta necesario realizar el acercamiento a este vocabulario del lenguaje de pensamiento encontrado junto con un proceso de reflexión acerca del mismo. Al analizar los datos recabados, se observó que algunos de los términos encontrados se asocian a los niveles A1, A2, B1, B2, C1, y C2 del dominio del idioma inglés según el

MCERL. Esto indica que los estudiantes de tercer año de la carrera ya se encuentran familiarizados con algunos de estos términos, dado que se espera que ellos puedan avanzar desde un nivel B2 a un nivel C1, al menos.

En este sentido, la ficha de registro diseñada en español y en inglés puede resultar de utilidad si se quiere que los estudiantes empiecen a registrar este lenguaje (véase Anexo E). Asimismo, los docentes que tengan la intención pedagógica de poner este lenguaje en valor en sus aulas pueden utilizar la Guía Orientativa para la Introducción del Lenguaje de Pensamiento, diseñada a fin de introducirlo por distintas vías (véase 5.1.).

El intercambio de consideraciones en torno al lenguaje de pensamiento es el método ideal para poder abordar los términos presentes en las obras literarias y ayudar a los estudiantes a lograr un dominio más eficaz de la lengua. Álvarez Ramos y Romero Claudio (2019) sostuvieron:

El diálogo es un elemento clave en la adquisición del conocimiento, solo a través de él lograremos abandonar una visión sesgada y personal de lo que nos rodea y podremos enfrentarnos a la pluralidad de opiniones, visiones y justificaciones de todo lo que analizamos, conocemos o entendemos (p. 21)

“Si no hay alineación entre lo que se enseña y lo que se evalúa, tiene más peso lo que se evalúa” (A. Camilloni, comunicación personal, 14 de diciembre de 2019). Por ello, este lenguaje se puede introducir en la retroalimentación continua que el docente da a los estudiantes y, a su vez, fomentar la utilización del mismo en las retroalimentaciones entre pares de estudiantes cuando abordan sus producciones orales y escritas. Asimismo, el docente puede decidir informar a los estudiantes que este lenguaje se ponderará en instancias de evaluación y puede ingresarlo al presentar el tópico generativo de cada unidad a través de diferentes puntos de entrada como el narrativo, dado que puede leer un fragmento de una de las obras en las que se empleen términos del lenguaje de pensamiento.

Cabe mencionar que el presente estudio no tuvo por objeto elaborar equivalentes lingüísticos, sino explorar el lenguaje de pensamiento en obras literarias que se utilizan en la clase de inglés como lengua extranjera y ofrecer una comprensión más profunda del uso de dichos términos en el aula de inglés. No obstante, esta investigación puede permitir a los docentes abordar alguna comparación interlingüística si perciben que en el proceso de adquisición de la lengua inglesa los estudiantes de su grupo cometen errores relacionados con

la interferencia de la primera lengua. Al respecto, Lado (1957) sostuvo que las personas, en ocasiones, tienden a transferir las formas y significados de su lengua y cultura a la lengua y cultura extranjera ya sea al comprender mensajes o al querer producirlos, y la distribución de las formas y significados puede diferir. Sin embargo, esto ya sería objeto de otra investigación en la que se podría analizar el uso del lenguaje de pensamiento en una cultura que busca favorecer el buen pensar.

Con respecto al estudiante de lenguas, Cook (1994) expresó que los aprendices de una segunda lengua necesitan adquirir detalles acerca de la manera en que palabras individuales se utilizan en estructuras gramaticales; es decir, no solo el significado o la pronunciación de las palabras, sino también cómo se comportan en las oraciones. Así, “la enseñanza de la lengua le permite al estudiante construir conocimiento en su mente a partir de la evidencia lingüística, conocimiento que luego se puede usar en otros contextos y para otros propósitos” (Cook, 1994, p.44). Es el aula el espacio de privilegio en la que los estudiantes, junto con el docente, pueden ser invitados a examinar el lenguaje de pensamiento que ellos emplean en función de supuestos y propósitos y, al mismo tiempo, a explorar el lenguaje que otras personas emplean para entender mejor la manera en la que ellas definen situaciones. A tal fin, se diseñaron rutinas de pensamiento, que se describen en la Guía orientativa para la introducción de términos del lenguaje de pensamiento en la planificación de unidades didácticas que se encuentra en el Capítulo 6 del presente estudio.

De lo anteriormente expuesto se podría desprender que los programas de asignaturas que no incluyen el abordaje del lenguaje de pensamiento privan a los estudiantes la posibilidad de incorporar un ingrediente muy valioso para su crecimiento profesional y social. Tomar conciencia del lenguaje de pensamiento, aprenderlo mediante la observación, la pregunta, la exploración, la reflexión y la discusión para perfeccionar su uso permite establecer comunicaciones interpersonales exitosas. En este tipo de interacciones, tanto quien enuncia el mensaje como quien lo recibe se siente recompensado: Aquel, porque se siente confiado en que ha expresado su opinión en forma clara y precisa, y quien escucha porque se le ha brindado una idea concisa, que puede interpretar sin dificultad.

Carreño Pérez (2018) sostuvo que “las obras de arte son primero obras, resultado de la acción de una o varias personas, y expresión personal” (en Carreño Pérez, Alcaraz León, Carrasco, Ibáñez, Iriondo, Rubio y Vilar, 2018, Introducción, párr.14). Así, las novelas y los

cuentos en este caso, son el resultado de la expresión de dos autores británicos y de dos autores estadounidenses y desmoldar su lenguaje, el lenguaje de pensamiento más precisamente, permite aproximarse a los autores desde otra arista.

La triangulación de métodos cuantitativo y cualitativo, permitió obtener una comprensión más profunda del fenómeno a investigar, es decir, del lenguaje de pensamiento.

CAPÍTULO VI

GUÍA ORIENTATIVA PARA LA INTRODUCCIÓN DEL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN EL AULA

6. Guía orientativa para la introducción de términos del lenguaje de pensamiento durante la planificación de unidades didácticas

El lenguaje de pensamiento puede ingresar al aula a través de los elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión. La guía que se presenta a continuación fue elaborada con el propósito de facilitar a los formadores de los futuros docentes de inglés la introducción del lenguaje de pensamiento en el aula para que dichos términos del lenguaje de pensamiento se pongan en valor en prácticas áulicas reflexivas para que los estudiantes puedan tener una formación académica más sólida. Es de hacer notar que el docente es libre de adaptar la guía o de usarla como punto de partida para sus propias creaciones, según sus necesidades o las de sus estudiantes.

I. Redacción del programa de estudios del espacio curricular

A. Redacción de hilos conductores

1. Utilizar verbos y sustantivos de pensamiento tales como *reflexionar* y *reflexión* al redactar las comprensiones más relevantes que se espera que los estudiantes adquieran durante el ciclo lectivo.
2. Incluir hilos conductores que hagan visible el valor del lenguaje de pensamiento. Por ejemplo:
 - a. ¿Cómo contribuye el lenguaje de pensamiento a comunicar mis ideas con claridad?
 - b. Los estudiantes comprenderán cómo el lenguaje de pensamiento contribuye a interpretar el mundo que los rodea.

B. Redacción de metas de comprensión para profundizar tópicos generativos

1. Redactar algunas metas de comprensión con la estructura de oraciones declarativas afirmativas. Ejemplo: Los estudiantes desarrollarán comprensión de los términos del lenguaje de pensamiento de la unidad.

2. Redactar algunas metas de comprensión con estructuras de oraciones interrogativas.
Ejemplo: ¿Los estudiantes pueden dar cuenta del uso que hacen del lenguaje de pensamiento en el entorno áulico y extra áulico?
3. Previo al desarrollo de una unidad en particular, compartir alguna meta de comprensión del programa con el grupo de estudiantes a fin de reescribirla, negociar los términos, e invitarlos a fundamentar las propuestas.
4. Durante el período de desarrollo del tópico generativo de una unidad, mantener las metas de comprensión redactadas en la cartelera del aula para hacerlas visibles y fomentar el valor de la pregunta sobre aquellos aspectos que no están claros aún para el estudiante.
5. A partir de la cartelera dispuesta, invitar a los estudiantes a revisar periódicamente si se aproximan o no al logro de las metas de comprensión planteadas.
6. Al finalizar el desarrollo del tópico generativo, comprobar hasta qué punto se han logrado las metas de comprensión y la internalización de los términos del lenguaje de pensamiento sobre los que se había comenzado a reflexionar.

II. Desempeños de comprensión

A. Rutinas de pensamiento que focalizan en el análisis

1. Rutina de pensamiento: ¡Estar atento durante tus discursos cotidianos!
 - a. **Registra** vocabulario de pensamiento que utilizas en dos conversaciones extra áulicas en dos contextos sociales diferentes.
 - b. **Describe** dicho vocabulario con tus propias palabras.
 - c. **Examina** esos términos del lenguaje de pensamiento en el diccionario para comprobar su significado y asegurarte de que, al emplearlos, estés comunicando lo que realmente deseas.

Nota: El propósito de esta rutina de pensamiento es que los participantes traten de evitar dar por sentado que muchos términos se pueden intercambiar en distintos contextos sin manifestar variación alguna de sus significados.

2. Rutina de pensamiento: Analizamos tres verbos de pensamiento
 - a. **Revisa** el significado que le otorgas a tres verbos, por ejemplo, *advertir*, *creer* y *suponer*, y el propósito para el que los usas.

b. Intercambia tus pensamientos al respecto con un compañero, y luego indaguen sobre dichos términos en diccionarios.

c. Describan distintos contextos en los que usarían dichos verbos.

Nota: El propósito que se persigue con esta rutina es lograr que los participantes comprendan el/los significado/s que los interlocutores pueden asignarle al mismo término.

3. Rutina de pensamiento: Cambiamos la lente

a. Enumera los verbos y sustantivos que se encuentran en la pág. X de la historia.

b. Selecciona los verbos y sustantivos que se relacionan con el lenguaje de pensamiento.

c. Examina el contexto en el que se encuentran y la estructura sintáctica en la que se usan.

Nota: El propósito de esta rutina es lograr que los participantes focalicen su atención en términos del lenguaje de pensamiento para percibir en plenitud el contexto en el que se encuentran, dado que “la razón por la cual la mayor parte de las personas no recuerda cosas en la vida cotidiana reside en que nunca las advierten” (Taylor y Bodgan, 1998, p.76).

4. Rutina de pensamiento: Examinamos términos del lenguaje del pensamiento

a. Registra tres términos de lenguaje de pensamiento que no comprendes de la obra literaria.

b. Observa en el diccionario sus significados y las estructuras en las que se encuentran.

c. Examina el contexto en el que los términos fueron utilizados. Invita a un compañero a compartir y comparar sus respectivos hallazgos, y trabajen colaborativamente para redactar oraciones similares.

Nota: Esta rutina de pensamiento permite a los participantes recordar términos que, a menudo, suelen soslayar al leer, al tiempo que les permite examinar nuevamente el contexto en el que fueron utilizados.

B. Rutinas de pensamiento que focalizan en la evaluación

1. Rutina de pensamiento: Evaluó y avanza

a. Identifica dos verbos y dos sustantivos de pensamiento en una sección de la historia que leíste.

- b. Evalúa** de qué manera esos términos contribuyen a la comprensión de la sección.
- c. Sugiere** otros términos del lenguaje de pensamiento que podrían utilizarse en dicho contexto.

Nota: El propósito que se persigue con esta rutina es lograr que los participantes identifiquen términos del lenguaje de pensamiento y evalúen su uso en contexto.

2. Rutina de pensamiento: ¿Qué descubriremos?

- a. Anticipa** si encontrarás más verbos que sustantivos del lenguaje de pensamiento o viceversa al leer un capítulo/una sección asignada de la obra.
- b. Examina** el vocabulario del capítulo/sección.
- c. Evalúa** si el vocabulario examinado incluye términos del lenguaje de pensamiento, y si dichos términos se refieren a un proceso de pensamiento o a un producto del pensar.

Nota: El propósito de esta rutina de pensamiento es que los estudiantes puedan reconocer términos del lenguaje de pensamiento. El docente puede solicitar a los estudiantes que cada uno trabaje una sección de la obra literaria, y luego, pueden realizar un panel de discusión a fin de compartir lo examinado.

3. Rutina de pensamiento: Un productivo encuentro

- a. Pregunta** al experto acerca de su visión sobre los personajes/argumentos/temas de una de las obras literarias que estudias.
- b. Registra** términos del lenguaje de pensamiento que utiliza el experto.
- c. Comparte** tus hallazgos, en pequeños grupos, e intercambia ideas acerca de cómo usarlo en otros enunciados y contextos.

Nota: El docente puede solicitar a un docente de literatura que visite la clase a fin de ofrecer su visión sobre una de las obras literarias. Así, los estudiantes tendrán la posibilidad de interactuar con profesionales de otras disciplinas y conocer la manera en que se aproximan a aquellas.

4. Rutina de pensamiento: El mejor pasaje
 - a. **Lee** en voz alta un fragmento de la obra bajo análisis.
 - b. **Visualiza** mentalmente dicho fragmento, tratando de incluir todos los detalles posibles.
 - c. **Recuerda** los términos del lenguaje de pensamiento que leíste y coméntaselo a otro participante a fin de evaluar en qué contexto se puede utilizar.

Nota: En el primer paso de esta rutina, se puede solicitar que el estudiante escuche a otro compañero leer en voz alta. Esta rutina de pensamiento ayuda a los participantes a superar la desatención selectiva, dado que les permite practicar la escucha y ejercitar la concentración (Taylor y Bodgan, 1998).

C. Rutinas de pensamiento que se focalizan en la creación de un producto nuevo

1. Rutina de pensamiento: Un personaje bajo la lupa
 - a. **Elabora** un dibujo de un personaje de la obra que has leído.
 - b. **Detecta** si ese personaje utiliza o no términos del lenguaje de pensamiento; si los utiliza, registra al menos tres, y realiza un nuevo dibujo que ponga en evidencia tales atributos.
 - c. **Reflexiona** acerca del significado de los términos detectados, y si dichos términos también forman parte de tu vocabulario habitual; si así fuere, incluye el contexto en el que los utilizas.

Nota: Esta rutina de pensamiento permite a los participantes referirse a un personaje con precisión y claridad. A su vez, les hace incorporar términos más exactos.

2. Rutina de pensamiento: Lenguaje de pensamiento en foco
 - a. **Selecciona** una sección de la obra que hayas leído y considera si es rica en términos del lenguaje de pensamiento.
 - b. **Negocia** con los integrantes de tu grupo la selección del mejor pasaje.
 - c. **Aplica** algunos términos del vocabulario encontrado en la formulación de preguntas sobre aspectos de la obra, y formula dichas preguntas a otro grupo.

Nota: El docente forma pequeños grupos, y puede solicitar a los estudiantes el uso de diccionarios durante la etapa de negociación de significados.

3. Rutina de pensamiento: Ampliamos nuestro vocabulario

- a. **Recuerda** lo que realizaste durante las etapas de planificación, escritura y revisión de un ensayo; nájralo en detalle en voz alta, y realiza un breve video ilustrando las etapas.
- b. **Analiza** la grabación a fin de detectar si utilizaste términos del lenguaje de pensamiento en forma frecuente.
- c. **Realiza** una nueva grabación incluyendo tres o más términos del lenguaje de pensamiento que no habías utilizado.

Nota: Previo a la grabación final, el estudiante puede solicitar a un compañero que analice la grabación para que realice sugerencias con respecto al lenguaje utilizado.

4. Rutina de pensamiento: Puntos de encuentro

- a. **Registra** términos del lenguaje de pensamiento que detectes en una sección de una obra/texto que hayan leído en clases previas.
- b. **Anota** términos del lenguaje de pensamiento que detectes en una sección de una obra/texto que se encuentren leyendo para la clase.
- c. **Dibuja** un diagrama de Venn con los términos encontrados a fin de detectar términos comunes en ambas secciones.

Nota: Los diagramas de Venn pueden trazarse en afiches y quedar visibles en el aula o pueden realizarse con alguna aplicación tecnológica y ser compartidos con la clase.

D. Otros desempeños de comprensión

1. Mi amigo el contexto

- a. El docente invita a los estudiantes a leer un comentario de un académico/escritor reconocido sobre el lenguaje, por ejemplo: “Las palabras no son palabras sino cuando son dichas por alguien a alguien...la realidad de la palabra es inseparable de quien la dice, de a quién va dicha y de la situación en la que esto acontece” (Ortega y Gasset en López Eire, 2003, p.14).

- b. En grupos pequeños, los estudiantes trabajan sobre un pasaje de la obra en análisis que contenga términos del lenguaje de pensamiento.
 - c. Los estudiantes registran verbos y sustantivos de pensamiento, diferenciándolos con diferentes colores. Luego, observan el contexto en la que aparecen dichos términos y explican su significado.
 - d. Los miembros de cada grupo relacionan la cita con el vocabulario registrado y construyen una presentación utilizando algún recurso tecnológico (programa para hacer presentaciones con Prezi o PowerPoint o realizan un video/un póster/ otro). Luego comparten el producto con la clase.
2. ¿Así me expreso yo?
- a. El docente selecciona un módulo de clase en donde se registrarán los términos de lenguaje de pensamiento que se utilizan en ese espacio áulico.
 - b. Los estudiantes forman grupos pequeños y eligen a un relator, encargado de documentar la utilización de los términos del lenguaje de pensamiento de los miembros de su grupo durante los intercambios que realicen para concretar una tarea determinada.
 - c. Por último, el relator comparte el registro con toda la clase para analizar los términos del lenguaje de pensamiento registrados, y luego construir un glosario con dichos términos.
3. ¡Buscamos parejas!
- a. El docente presenta imágenes, por un lado, y escribe oraciones/presenta cartelera con oraciones con términos del lenguaje de pensamiento, por otro. Ejemplo: Una imagen de un personaje de la obra y una oración relacionada con ese personaje.
 - b. Los estudiantes tienen que unir las imágenes con las oraciones que las describen, y justifican su respuesta.
 - c. Por último, las oraciones se pueden leer en voz alta.

III. Evaluación diagnóstica continua

Para que los estudiantes logren alcanzar los desempeños de comprensión planteados, el docente puede invitarlos a llevar un diario reflexivo en el que registren semanalmente los términos del lenguaje de pensamiento que han detectado en los intercambios áulicos entre sus

compañeros, y con el docente. El docente puede revisar los diarios reflexivos y realizar una devolución constructiva a los estudiantes utilizando la Escalera de Retroalimentación (Perkins, 2003), cuyos escalones permitirán clarificar algo, valorar algo, expresar una preocupación y sugerir algo. Además, el docente puede incluir un comentario sobre algún término que, aparentemente, no se ha comprendido.

Durante la realización de desempeños de comprensión, el docente puede observar y detectar términos del lenguaje de pensamiento que los estudiantes estén empleando e invitarlos a reflexionar sobre su utilización; asimismo, puede también sugerir otros términos para que los sumen a los que ya han incorporado.

Al finalizar una unidad, el docente también puede realizar una devolución grupal de los términos del lenguaje de pensamiento que los estudiantes utilizaron durante la realización de los desempeños de comprensión de la unidad y alentarlos a seguir incorporándolos.

CAPÍTULO VII

CONSIDERACIONES FINALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo llevado a cabo en la producción de la presente tesis hizo surgir reflexiones y propuestas para nuevas líneas de investigación a futuro, que se ofrecen a continuación.

7. 1. Consideraciones Finales

El estudio llevado a cabo demostró que las cuatro obras literarias que se abordan en *Lengua Inglesa III* en el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM presentan una amplia variedad de términos del lenguaje de pensamiento. Adentrarse desde una perspectiva cuantitativa a la dimensión léxica de las novelas y de los cuentos cortos explorados arrojó luz acerca del tipo de lenguaje de pensamiento presente en estos, de la cantidad y de la frecuencia de aparición de dichos términos. Asimismo, hacerlo desde una perspectiva cualitativa permitió adquirir nuevos conocimientos sobre los términos en análisis y establecer relaciones con los distintos procesos mentales a los que se asocian, según los niveles del MCERL que se utilizan para la acreditación de la competencia lingüística de los usuarios del inglés. Por otra parte, los datos obtenidos aportaron información para generar conexiones entre dicho lenguaje y los elementos del marco de la EpC, y así, elaborar la guía de planificación didáctica anteriormente descripta.

La concreción de la presente investigación invita a reconsiderar el valor de presencia del lenguaje de pensamiento en el aula y abre la posibilidad de repensar las prácticas educativas a fin de modificar aspectos que fuesen necesarios en pos de fomentar una cultura de pensamiento. Se tiene que tener presente que el fomento de una cultura de pensamiento en el aula tiene siempre como norte que la formación de los estudiantes es la herramienta eficaz para su desenvolvimiento como cabales profesionales y ciudadanos no solo en sus respectivas comunidades, sino en todos los entornos en los que se puedan desenvolver.

La perspectiva abordada en las obras puso en valor la comprensión del vocabulario de la lengua inglesa al penetrar en el mundo del lenguaje de pensamiento, área del vocabulario con frecuencia ausente o inexplorada en tratamiento de obras literarias en la clase de inglés. Eco (2002) consideró que “las palabras aportadas por el autor constituyen un embarazoso puñado de pruebas materiales que el lector no puede dejar pasar por alto en silencio, o en ruido” (p.34). En este sentido, el abordaje de las obras literarias en clases que fomentan la

comprensión resulta valioso para estimular el pensamiento crítico, promover el desarrollo de la habilidad de comprender mensajes como los de la voz narradora de manera adecuada y de la habilidad de comunicarse efectivamente en la lengua inglesa.

Identificar y comprender el lenguaje de pensamiento de las obras literarias, resulta, así, un valioso vehículo para crear relatos utilizando un vocabulario más específico y para comunicarse de forma precisa. Las novelas y los cuentos nos apelan como fuente de lenguaje de pensamiento. Descubrir y analizar ese lenguaje, e incorporar los distintos matices de sus palabras resulta valioso para propiciar el desarrollo de quienes forman parte de una cultura áulica que fomenta el buen pensar, dado que el lenguaje puede “enaltecer o a degradar el buen gusto, el decoro y el espíritu de convivencia de una sociedad” (La Nación, 2000, párr.8).

El abordaje realizado desde la perspectiva indicada presenta la posibilidad de establecer puntos de encuentro entre mundo del aula y el mundo de la vida. Así, resultará de gran beneficio para el desenvolvimiento de las personas en los distintos entornos interculturales en los que despliegan sus actividades. Así, se podrá fomentar un desarrollo más óptimo de la competencia comunicativa intercultural.

Abordar la temática del lenguaje de pensamiento y vincularlo con los elementos del marco de la EpC permite pensar en aulas en las que se pone en valor la claridad de vocabulario en el diálogo para propiciar comprensiones más profundas en torno a diferentes tópicos generativos abordados. De hecho, como sostuvo Perkins (2010) “comprendemos algo cuando podemos pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabemos, en lugar de solo repetir información y ejecutar habilidades rutinarias” (p.74).

Las fichas de registro diseñadas resultaron de utilidad para registrar y hacer visible el lenguaje de pensamiento presente en las obras analizadas. A su vez, la guía orientativa diseñada, que atiende a los distintos elementos del marco de la EpC, puede ser utilizada por el docente en la planificación de unidades didácticas y para la generación de hábitos de buen pensamiento en la cultura áulica. En un aula en la que se privilegia la comprensión, “el lenguaje de pensamiento es parte del aire” (Perkins, 1997b, p.39).

O’ Grady (2005) sostuvo que el hecho de que el lenguaje sea considerado un sistema para comunicarse, un medio para expresarse y una institución social, entre otras cosas, es decir, el hecho de que este forme parte de nuestras vidas, nos invita a querer explorarlo, ser curioso acerca de su naturaleza y uso.

El poeta español Machado (1991) expresó “caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (p.86). En este caminar el lenguaje de pensamiento presente en los cuentos y novelas explorados se hizo visible y la invitación a introducirlo en el aula de inglés queda abierta para los lectores.

7.2. Futuras Líneas de Investigación

El presente estudio, además de aportar nuevos conocimientos sobre modos de abordar las obras literarias dentro de una cultura de pensamiento en la clase de inglés, abre la posibilidad de realizar posteriores investigaciones relacionadas con el rol del léxico. El aporte realizado puede ser replicado no solo en aulas de otras lenguas extranjeras, sino en entornos de aprendizaje en el que conviven estudiantes de nacionalidades diferentes o en entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, se pueden generar líneas de trabajo en la comparación contrastiva entre dos lenguas, por ejemplo.

Por otra parte, el contexto académico al que se dirigió el presente estudio es la universidad, una institución que se caracteriza por su atención a la diversidad, presente también en el lenguaje, mediante el cual todos los integrantes de la comunidad educativa expresan sus pensamientos y sentimientos. Hacer que el lenguaje de pensamiento sea apreciado por todos los claustros permitirá a todos sus integrantes ejercer más cabalmente su responsabilidad social y desenvolverse más plenamente en los respectivos contextos profesionales y laborales.

Al volver la mirada hacia el lenguaje de pensamiento expectante en las obras analizadas, y al reconsiderar la relación docente-estudiante-conocimiento apreciamos claramente la posibilidad de equipar a los estudiantes con herramientas novedosas para aprovechar las oportunidades y resolver los desafíos que se presentarán en su futuro laboral y social. Es decir, necesitamos, como sostuvo Perkins, “educar para lo desconocido,” (Educationft, 2012). En una palabra, ayudar a que los estudiantes tengan éxito en un futuro que más que mañana es hoy. Cuando existen estudiantes con sed de conocimiento, que buscan formarse en una universidad pública para ser agentes de cambio, la decisión pedagógica de guiarlos por la mejor vía se encuentra en manos de quienes se desempeñan como docentes. La sociedad que se desarrolla extra muros confía en que así lo hacen.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente* [PDF]. Recuperado de <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Acosta Velázquez, S. C., Pedraza Amador, E. M., y González Gómez, Z. L. (2022). Enseñar a leer en la Universidad, para desarrollar el pensamiento crítico. *Boletín Científico INVESTIGIUM De La Escuela Superior De Tizayuca*, 7(14), 1-8. <https://doi.org/10.29057/est.v7i14.7781>
- Adams, K. (26 de febrero de 2019). Louisville's Sue Grafton will be remembered with mystery writer award. *USA Today*. Recuperado de <https://www.usatoday.com/story/entertainment/books/2019/02/26/louisvilles-sue-grafton-will-be-remembered-with-mystery-writer-award-at-edgar-awards/2982710002/>
- Guillemí, R. (16 de julio de 2022). El argentino que diseñó la computadora del Apolo 11: “El alunizaje estuvo a segundos de ser abortado. *Clarín*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/el-argentino-que-diseno-la-computadora-del-apollo-11-el-alunizaje-estuvo-a-segundos-de-ser-abortado-nid16072022/>
- Al-Selwi, A.-M. (2018). Using literature in ESP classroom. *English for Specific Purposes World*, 56(20), 1-17.
- Álvarez Ramos, E., y Romero Claudio, C. (2019). Desarrollo y gestión de la identidad personal en el aula plurilingüe: hacia una educación intercultural. En C. Tatoj y R.S. Balches Arenas (Eds.), *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula* (pp.15-30).
- Ayuso, S. (03 de diciembre de 2019). Solo siete de 79 países mejoran sus resultados en el informe PISA. *El país*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/12/03/actualidad/1575330418_629805.html
- Anderson, L., y Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives—complete edition*. New York: Addison Wesley Longman.

- Agustín de Hipona. (1971). *Del maestro*. (M. Martínez, Trad.). Madrid: BAC.
- Aiello, M. (2007). El aprendizaje en el aula universitaria. *Una propuesta de innovación para intentar superar las dificultades*. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(30), 103-115.
- Aiello, M., Noriega, J., Mainero, N., y Milac, T. (2012). Los aportes del enfoque de la enseñanza para la comprensión desde la perspectiva de los alumnos de las carreras de maestría y especialización en educación superior de la Universidad Nacional de San Luis. Experiencias en EpC en formación docente. En M. M. Civarolo, D. Villafane, y L. Pagola (Eds.), *Libro de resúmenes. II simposio internacional de enseñanza para la comprensión en educación superior*, 21-22). Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Alm Arvius, Ch. (1993). *The English verb see: A study in multiple meaning*. Göteborg, Suecia: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ancarani, M., Buffa, F., Falco, M. Gómez, R., y Martin, C. (2012). Escena 1, toma 1: Repensando la práctica docente. Experiencias en EpC en formación docente. En M. M. Civarolo, D. Villafane, y L. Pagola (Eds.), *Libro de resúmenes. II simposio internacional de enseñanza para la comprensión en educación superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Ausubel. (1973). *El aprendizaje significativo* (2ª ed.). MDX: Trillas.
- Bajtín, M. (1929/1993). ¿Qué es el lenguaje? En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.), *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*, pp.217-244. Anthropos: Barcelona.
- Bajtín, M. (1975/1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Baquero Masmela, P., y Ruiz Vanegas, H. (2005). La enseñanza para la comprensión: Una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 46, 75-83.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. (3ª ed.). Madrid: Akal.

- Barnett, G.A., y Lee, M. (2002). *Asuntos en la investigación en comunicación intercultural*. London: Sage Publications.
- Barilli, S. (05 de enero de 2001). En la era de la globalización: lo estudian 1000 millones de personas. Las mil y una formas del idioma inglés. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/las-mil-y-una-formas-del-idioma-ingles-nid47282/>
- Berglar, P. (2014). *La hora de Tomás Moro: Solo frente al poder* (6ª ed.). Madrid: Ediciones Palabra, S.A.
- Blakesley Lindsay, E. (2007). Appendix L. The Shamus Awards. Great Women Mystery Writers (2ª ed.). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals— Handbook I, cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bobkina, J., y Estefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6(4), 677-696. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.6>
- Boudón, R., y Bourricaud, F. (1993). *Diccionario crítico de sociología*. Buenos Aires: Edicial.
- Bogaards, P. (1996). Lexicon and grammar in second language learning. En P. Jordens y J. Lalleman (Eds.). *Investigating second language acquisition*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Böhm, W. (2010). *La historia de la pedagogía*. Villa María: Eduvim.
- Briscones, M. (2014). ¿Cómo sé que hacen mis alumnos para comprender? En M. M. Civarolo, P. Pogré, y M. Giordano (Eds.). *Enseñar para comprender II: Experiencias y propuestas para la educación superior*. Villa María: EDUVIM.
- Browne, C. (2013). The new general service list: Celebrating 60 years of vocabulary learning. *JALT Publications: The Language Teacher*, 37(4), 13-15. Recuperado de https://jalt-publications.org/files/pdf-article/37.4tlt_featureds.pdf

- Browne, C., Culligan, B., y Phillips, J. (2013). The new general service list. Recuperado de <http://www.newgeneralservicelist.org/>
- Bustamante Prada, T. (2015). *Formación de pensamiento crítico y lectura de textos literarios narrativos* (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español-Inglés. Bogotá, Colombia). Recuperada de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3144/TE-19058.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calvo de Mora Martínez, J. (2000). Formación del profesorado de secundaria. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 26, 107-117. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100008>
- Cambridge University Press. (2020). *Cambridge dictionary*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/>
- Canadian Institute for Knowledge Development [Instituto Canadiense para el desarrollo del conocimiento]. (2020). Brian Tomlinson. Recuperado de <https://ntelt.com/tesol-professor-brian-tomlinson/>
- Carreño Pérez, F., Alcaraz León, M. J., Carrasco, M; Ibáñez, J., Iriondo, M; Rubio, S., y Vilar, G (2018). *El valor del arte*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Cassani, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Grao Barcelona.
- Castañeda Bueno, E., Castiblanco Magalón, L., Patiño Robayo, D., y Pinilla Rincón, L. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora a partir de rutinas de pensamiento en los estudiantes de la institución educativa departamental Carmen de Carupa* [Tesis de Maestría en Pedagogía]. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33347>
- Cátedra Libre. (Julio de 2019). Reforma en Media: Progresiva y continua sigue a paso firme, *Cátedra Libre*, 149,12-15.
- Cavallero, C., y Divito, M. (2012). Educar en una cultura del pensamiento: Algunas experiencias en la formación de los profesores de Educación Especial. Experiencias en EpC en formación docente. En M. M. Civarolo, D. Villafane, y L. Pagola (Eds.),

Libro de resúmenes. II simposio internacional de enseñanza para la comprensión en educación superior, 29. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Centro Virtual Cervantes. (2022). Consciencia lingüística. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm

Chequeado. (05 de diciembre de 2019). Pruebas PISA: Solo 1 de cada 100 estudiantes argentinos alcanzó el nivel más alto en Lectura, que logra distinguir datos de opiniones. Recuperado de <https://chequeado.com/hilando-fino/pruebas-pisa-solo-1-de-cada-100-estudiantes-argentinos-alcanzo-el-nivel-mas-alto-en-lectura-que-logra-distinguir-datos-de-opiniones/>

Chen, S.F. (2002). Study on vocabulary learning strategies for Chinese English-majors. *Teaching English in China*, 25, 17-20.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.

Chomsky, N. (1989). Some notes on economy of derivation and representation. *MIT Working Papers in Linguistics*, 10, 43-74.

Clegg, J. (2007). *Analyzing the language demands of lessons taught in a second language*. *Revista Española de Lingüística Aplicada* (volumen monográfico), 113-128.

Clegg, J. (2021). The language of learning across the curriculum. Recuperado de <https://www.onestopenglish.com/clil/the-language-of-learning-across-the-curriculum/551913.article>

Cohn, D. (1978). *Transparent minds: Narrative modes for presenting consciousness in fiction*. New Jersey: Princeton.

Consejo de Europa. (2002). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Cook, V. (1994). Chapter 2: Universal grammar and the learning and teaching of second languages. En T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp.25-48). Cambridge University Press.

Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (Diciembre de 2011). *Diseño curricular de la Provincia de Córdoba-profesorado de inglés*.

Correia, F., Erfurth, P., y Bryhn, J. *The 2030 Agenda: The roadmap to GlobALLizaton* (DESA Working Paper N° 156 Naciones Unidas). Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/wp156_2018.pdf

Crystal, D. (1985). Some Early Problems with Verbs. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 46–53. <https://doi.org/10.1177/026565908500100106>

Crystal, D. (2010). *A little book of language*. London: Yale University Press.

Costa, A. (1991). Part VI Teaching for thinking. 37. Teacher behaviors that enable student thinking. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp.194-206). Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A., y Presseisen, B. (1991). Appendix A: A glossary of cognitive terminology. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp.373-377). Association for Supervision and Curriculum Development.

Cubo de Severino, L., Puiatti, H., y Lacon, N. (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.

Cuestas, A. (2009) El aprendizaje fuera del aula: de la lectura extensiva al blog. *Puertas Abiertas*, 5. 1-9. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4367/pr.4367.

Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. En F. Genesee (Ed.), *Educating second language children* (pp.33-58). Cambridge University Press.

Dahl, R. (8 de diciembre de 1951). “Taste” [“La cata”]. *The New Yorker*, 2-7.

Dahl, R. (1953). “Taste” [“La cata”]. En *Someone like you* [Alguien como tú]. London: Alfred A. Knopf.

DeVito, D. (Director). (1996). *Matilda* [Película]. TriStar Pictures.

- Dong, Y. (2004). *Teaching language and content to linguistically and culturally diverse students: Principles, ideas, and materials*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Dong, Y. (2006). Learning to think in English. *Educational Leadership*, 64(2), 22-26.
- Da Silva, R. (2001). Using literary texts in the ESL classroom. [Uso de textos literarios en la clase de ESL]. *R. C. Humanas* 1(2), 171-178.
- De Llano, K. (4 de mayo de 2018). Muere el escritor Philip Roth a los 85 años. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2018/05/23/actualidad/1527046191_251563.html?id_externo_rsoc=FB_CMyfbclid=IwAR3p4CAMrBYi7ZPvXQMEhkQ6U_9jcwrfWmWY99JUHUGCyAS63WpykP5ffao
- Deneuve. (2018). David Perkins-pensamiento visible. Recuperado de <https://denueve.com/noticia/david-perkins-pensamiento-visible-harvard/>
- diálogo. (2017). En *Definición y etimología*. Recuperado de <https://definiciona.com/dialogo/>
- Dixon-Krauss, L. (2001/2002). Using literature as a context for teaching vocabulary. *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, 45, 310-318.
- Duff, A. & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford University Press: Oxford.
- Eco, U. (2002). *Interpretación y sobreinterpretación* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Educationft. (22 de noviembre de 2012). *Entrevista David Perkins*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=382&v=8Fd3ghXEujQ&feature=emb_logo
- Evans, V., Edwards, L., y Dooley, J. (2008). *Upstream advanced*. Student's book. London: Express Publishing.
- Fernández Fernández, R. (2006). El uso de los textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera: hacia una aproximación estética. *Pulso* 29, 33-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2200890>
- Ferronato, J. (28 de mayo de 2015). Preocupa la falta de comprensión de texto de los universitarios. (M. O' Donell y M. Estiletano, entrevistadores) [Archivo de audio].

Recuperado de <http://www.continental.com.ar/escucha/llevatelo/preocupa-la-falta-de-comprension-de-textos-de-los-universitarios/20150528/llevar/2782428.aspx>

Filosofía.Org. (2017). María de los Ángeles Gallino Carrillo. Recuperado de <http://www.filosofia.org/ave/001/a159.htm>

Fodor, J. (1975). *The language of thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Foundation for Critical Thinking. (2020). Glossary of Critical Thinking Terms. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/glossary-of-critical-thinking-terms/496>

Fox, F. (2003). *Reducing intercultural friction through fiction: Virtual cultural learning* [Reducción de la fricción cultural a través de la ficción: Aprendizaje cultural virtual]. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 99-123.

Freire, P. (1993/2015). *Cartas a quien pretende enseñar* (9ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1993).

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Galindo, J.C. (06 de febrero de 2015). Sue Grafton: la lucha de la dama del crimen contra sí misma. *El País*. Recueprado de https://elpais.com/cultura/2015/02/05/actualidad/1423153351_012211.html

Galletti, C. (23 de julio de 2020). “Responsabilidad Moral en Medicina Crítica. Contexto de Dignidad, Humanización, Paliación”. En incorporación Ceremonia de incorporación de Dr. Cayetano R. Galletti como miembro titular de la la Academia de Ciencias Médicas, Buenos Aires.

Galli, M., y Conde, M. (2022). Las narrativas transmedia se expanden en las aulas del nivel secundario. En M. Falasca y C. Frontera (Eds.), *Alfabetización y competencias transmedia* (pp.31-45). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sb editorial.

Garay, L. (19 de mayo de 2007). El fracaso educativo y el fracaso escolar. *La voz del interior*. Recuperado de http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=73190

García, M. (s.f.). Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras [PDF]. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manches_ter_2015-2016/03_higueras.pdf

- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* [versión de lectura electrónica]. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de https://books.google.com.ar/books?id=I_ntBgAAQBAJyprintsec=frontcoverydq=editions:n5HBQVmLSOMCyhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwi11P_Rg5LYAhXIDZAKHY3ZCogQ6AEIJjAA#v=onepageyqf=false
- Gardner, H. (2016). (P. León y M. Barrera, trads.). El proyecto cero de Harvard: Una historia personal. *Uaricha*, 13(30), 26-52.
- Gastaldi, M., y Grimaldi, E. (Comp.). (2018). *Las lenguas extranjeras en la educación superior de la región: 1er Encuentro Internacional de Centros Universitarios de Idiomas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Genesee, F. (1994). Introduction. En F. Genesee (Ed.), *Educating second language children* (pp.1-12). Cambridge University Press.
- González de Gatti, M., Orta González, M., y Schander, C. (2013). Estrategias de aprendizaje de vocabulario en niveles post-intermedio y avanzado de estudiantes de ILE. En Rezzano, Susana y Laura E. Hlavacka (Eds.), *Lenguas extranjeras. Aportes teórico-descriptivos y propuestas pedagógicas* (pp. 163-173). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.
- González de Gatti, M., Dalla Costa, N., y Sánchez, M. (2018). Aprendizaje de vocabulario en inglés avanzado: enseñanza explícita de estrategias de formación de palabras. *Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, ReDILLET, 1.
- Gardner, H. (1991/2013). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, I. (2019). Sue Grafton. Recuperado de <https://www.planetadelibros.com/autor/sue-grafton/000004112>
- Gobierno de Córdoba. (05 de julio de 2018). Secundaria: avanza la implementación del nuevo régimen académico. Recuperado de

<https://prensa.cba.gov.ar/educacion/secundaria-avanza-la-implementacion-del-nuevo-regimen-academico/>

- Glöckler, M. (16 de julio de 2013). *El lenguaje, el mal uso del mismo y sus consecuencias* [Conferencia]. Buenos Aires: Argentina.
- Gómez, R. (2020). *Fostering thinking dispositions through movies*. (Tesis de maestría sin publicar). Universidad Europea del Atlántico, Santander, España.
- Gómez-Calvillo, N. [Gramática Contrastiva]. (15 de abril de 2020). NGC's presentation on Quirk and Stein's (1990), chapter "How do we learn grammar?" Part 2. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8t0IF1K62vg>
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica. *Forma y Función*, 28(2), 83-109.
- Gómez-Granell, C., y Coll Salvador, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179.
- Grafton, S. (1982/2005). "A" is for alibi ["A" de adulterio]. New York: St. Martin's Griffin.
- Greenbaum, S., y Quirk, R. (1993). *A student's grammar of the English language*. Harlow: Longman.
- Gurdán-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Gutiérrez Rodilla, B. (1998). *La ciencia empieza en la palabra*. Barcelona: Editorial Península.
- Güzel Yüce, S., y Emir, G. (2020). An evaluation of the English language teaching textbooks within the context of culture of thinking. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 10(1), 583-628.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Historia-Biografía. (06 de octubre de 2017). *Biografía de Roald Dahl*. Recuperado de <https://historia-biografia.com/roald-dahl/>

Hoerr, T. (12 de julio de 2020). *Multiple people for multiple intelligences-From theory to practice*. Dr. Thomas Hoerr [Sesión de conferencia]. We are All in this Together, Alastair Grant. Buenos Aires, Argentina.

Hoffman, M. (Director). (2002). *The emperor's club [Lección de honor]*. [Película]. Beacon Communications, Live Planet, Sidney Kimmel Entertainment.

Hostil, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. California: Addison Wesley.

Igarza, R. (2016). Futuro busca presente: La educación en la nube. *Ciencia e investigación*, 66(5), 9-18.

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María. (21 de mayo de 2013). *La construcción del vínculo para la enseñanza*. Recuperado de <http://webarchivo.unvm.edu.ar/noticia/20130521/construccion-del-vinculo-ensenanza>

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Artes Gráficas Fernández Ciudad Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

IMDb, Amazon Company. (07 de febrero de 2020). *Roald Dahl Awards*. Recuperado de <https://www.imdb.com/name/nm0001094/awards>

Inda Nur Abida, F. (2016). Critical thinking skills to literary Works: A method of teaching language through literature. *Journal of English Educators Society 1*, 11-18.

Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Chile. (2020). Fernando Lolas Stepke. Recuperado de <http://www.iei.uchile.cl/instituto/quienes-somos/cuerpo-academico/prof-fernando-lolas-stepke>

James, P. D. (1982). *The skull beneath the skin [La calavera bajo la piel]*. New York: Scribner Book Company.

- James, P. D. (1972/2011). *An unsuitable job for a woman* [No apto para mujeres]. London: Penguin.
- Kandilci, E. (2017). *Moonlight*. Estambul: Tutku Publishing.
- Kelly, R., y Krishnan. L. (1995). Fiction talk in the ESP classroom. *English for Specific Purposes*, 14, 77-85.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- La Nación. (21 de marzo de 2000). El valor del lenguaje. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-valor-del-lenguaje-nid9873>
- La Nación. (28 de noviembre de 2014). P.D. James: La baronesa de la novela negra que renovó el género. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/pd-james-la-baronesa-de-la-novela-negra-que-renovo-el-genero-nid1747563>
- La Nación. (04 de agosto de 2016). *Roald Dahl o cómo transformar en mágico lo que parecía destinado a ser triste*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/roald-dahl-o-como-transformar-en-magico-lo-que-parecia-destinado-a-ser-triste-nid1924710>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Lasa, C. (2005, julio-diciembre). Una reflexión en torno a la hermenéutica agustiniana. *Avvstinvs*, 198-199, 407-434.
- Lasa, C. (2013). Investigación y desarrollo de la persona – humana. *Pleiade*, 14(14), 3-19.
- Lasa, C. (2016). El conocimiento filosófico y una historia de amenazas. *Cuadernos Universitarios*, 9(9), 21-36.
- Lecturalia. (2020). Sue Grafton. Recuperado de <http://www.lecturalia.com/autor/1552/sue-grafton>
- Lewis, M. (1997/2002). *The lexical approach*. Reino Unido: Thomson Heinle.

- Li, K. (2015). A Study of vocabulary knowledge and reading comprehension on EFL Chinese learners, *Studies in Literature and Language*, 10(1), 33-40. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3968/6263>
- Li, L., y Larkin, S. (2017). The role of metacognition in the success of reading and writing tasks across cultures. *ELT Research Papers*, 8, 1-19. Recuperado de https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Pub_ELTRA_H094_Role_of_Metacognition.pdf
- Lindstromberg, S. y Boers, F. (2008). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Lolas-Stepke, F. (2006). *Ética e innovación tecnológica*. Santiago, Chile: Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética (CIEB), Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.
- López Eire, A. (2003). *La retórica en la publicidad*. Madrid: Arcos Libros.
- Loqueleo, Santillana. (2020). Roald Dahl [imagen online]. Recuperado de <https://www.loqueleo.com/mx/autores/roald-dahl>
- Luria, A. (1977). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Machado, A. (1991). XXIX. Proverbios y cantares. En C. Sisca de Viale (Ed.), *Antonio Machado, poesía y prosa* (p.86). Ediciones Colihue.
- Madrid Izquierdo, J.M, y Lucero, L. (1999). Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: Cuando el futuro es hoy*. Buenos Aires: Grupo Santillana.
- Marándola, N. (2018). Acquiring understanding: From the inner school environment to the outer unknown world. En S. Campo (Ed.), *ICOT 2018 Proceedings of The 18th International Conference on Thinking* (pp.55-63). Recuperado de <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1364&context=icot18>

- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2018). Paulo Freire. Recuperado de http://www.educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm
- Marzano, R. J., y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California: Corwin Press.
- Marzano, R. J. (2020). *Marzano's taxonomy –useful verbs*. Recuperado de <http://bayfieldsbestpractices.pbworks.com/f/Bprtc.Marzano.taxonomy.verbs.pdf>
- McWhorter, J. (10 de mayo de 2020). The coronavirus generation will use language differently. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/05/how-coronavirus-generation-will-use-language/611473/>
- Mei-Hui, C. (2019). Applying thinking skills to EFL classrooms. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/178278.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2018). *Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera*. Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019_2.html
- Menossi, J. (2012). El conocimiento frágil en las aulas de la Universidad de Palermo. En Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo (Ed.), [versión de lectura digital]. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación XVIII*, 18. (párr.3). Universidad de Palermo.
- Merriam-Webster. (2020a). Galaxy brain: 10 words for deep thoughts. Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/words-for-thoughts-and-thinking/ponder>
- Merriam-Webster. (2020b). *Merriam-Webster Dictionary*. Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/>
- Merriam-Webster. (2020c). *Merriam-Webster thesaurus*. Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/cite>

- McRae, J. (1994). *Literature with a small "l"*. London and Basingstoke: Macmillan Education.
- Microsoft. (2020). Skype. Recuperado de <https://www.skype.com/es/https://www.skype.com/es/>
- Miller, A. (8 de septiembre de 2015). Creating a culture of inquiry. *Edutopia*. Recuperado de <https://www.edutopia.org/blog/creating-a-culture-of-inquiry-andrew-miller>
- Milliam, M., y Camps, S. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Miske, U. (2005). Words in the mind: The mental lexicon [Palabras en la mente: El léxico]. Hausarbeit: Grin. Recuperado de <https://www.hausarbeiten.de/document/115297>
- Montoya, C. (2022). Abordaje transmedia: Nuevas alfabetizaciones y competencias en educación superior. En M. Falasca y C. Frontera (Eds.), *Alfabetización y competencias transmedia* (pp.93-114). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sb editorial.
- Morán Oviedo, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26, 105-106.
- Mota de Cabrera, C., y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: Visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005&lng=es&tlng=es.
- Muccino, G. (Director). (2006). *The pursuit of happyness* [En búsqueda de la felicidad] [Película]. Columbia Pictures, Overbrook Entertainment, Escape Artists.
- Muere la novelista Sue Grafton, creadora de la saga ‘Alfabeto del crimen’. (30 de diciembre de 2017). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2017/12/29/actualidad/1514579801_389917.html
- O’Grady, W. (2005). “Language: A preview.” En W. O’Grady., J. Archibald, J., M. Aronoff, M., y J. Rees-Miller (Eds.). *Contemporary Linguistics: An Introduction* (5ª ed.), (pp.1-13). Bedford/St. Martin’s.

- Ontario. Ministerio de Ontario. (2013). The Ontario curriculum, grades 9-12. Social Studies and Humanities. Recuperado de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/ssciences9to122013.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- Organización de las Naciones Unidas. (2020) Objetivos de Desarrollo Sostenible, 4. Educación de calidad. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Paul, R., y Elder L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas [PDF]. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pedroni, J. (1961). *La hoja voladora* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Pérez Andrada, M., Aiello, E., y Villafañe, D. (2015). Configuraciones de buena enseñanza en la educación superior a partir del marco de enseñanza para la comprensión. La enseñanza en carreras de formación docente. Recuperado de <http://gided.unvm.edu.ar/index.php/project/configuraciones-de-ensenanza-en-carreras-de-formacion-docente/>
- Perkins, D., y Blythe, T. (1994). Putting understading up front. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7.
- Perkins, D. (1997a). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (1997b). Reportaje. Una cultura donde el pensamiento sea parte del aire. *Zona educativa*, 15, 39-44. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (Ed.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp.4-15). Paidós.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Perkins, D. (2003). *King Arthur's round table. How collaborative conversations create smart organizations*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Perkins, D., y Ritchhart, R. (2005). Six key principles of the cultures of thinking project. Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/resources/six-key-principles-of-the-cultures-of-thinking-project>

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D. (2017). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? (P. León y M. Barrera, trads.). Recuperado de http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf

persona. (2017). En *Diccionario filosófico*. Recuperado de <http://www.filosofia.org/filomat/df278.htm>

Presseisen, B. (1991). Thinking skills: Meanings and models revisited. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp.56-62). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tittarelli, A., y Piacente, I. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: La reformulación textual. *Orientación y Sociedad*, 6, 99-126. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.715/pr.715.pdf

Philip Roth: Una vida entre la literatura y las polémicas, un libro “cancelado” y colosal. (26 de junio de 2022). *El Diario AR*. Recuperado de https://www.eldiarioar.com/cultura/philip-roth-vida-literatura-polemicas-libro-cancelado-colosal_1_9118205.html

Pinedo, R., García, N., y Cañas Encinas, M. (2018). Thinking routines across different subjects and educational levels. *Proceedings of INTED2018 Conference*, pp.5577-5580. 10.21125/inted.2018.1317.

Plotinsky, M. (13 de junio de 2022). Creating a classroom that is student, not teacher, driven. *Edutopia*. Recuperado de <https://www.edutopia.org/article/creating-classroom-student-not-teacher-driven>

Pokojska, A. (2016). Proportions of the familiar and the strange in Jasper Fforde's fictional world, from the perspective of the reader of the original and the polish translation. En

- A. Adamowicz-Pospiech y M. Mamet-Michalkiewicz (Eds.), *Translation in culture*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pogré, P. (2001). Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En Aguerrondo, I., M. Lugo, P. Pogré, M. Rossi, y S. Xifra (Eds.), *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers.
- Pogré, P., y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Portela, A., Sosa Revol, A., y Machnicki, A. (2002). Literature in the curriculum. Working out from a literary text: Music for a text. En J. Gimenez, M, Asis, C. Ferreras, y A. Portela. (Eds.), *FAAPI 2002 Annual conference*, pp.152-159. Córdoba: FAAPI.
- Povey, J. (1972). Literature in TESL programs: The language and culture. En H. Allen y R. Campbel (Ed.), *Teaching English as second language*. New York: McGraw Hill.
- Publishers Weekly. (21 de febrero de 2019). G.P. Putnam's Sons Launches Sue Grafton Memorial Award. Recuperado de <https://www.publishersweekly.com/pw/newsbrief/index.html?record=2189>
- Reveduc. (05 de septiembre de 2017). En el aula: ¿Cómo se puede crear una cultura de pensamiento? *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/aula-se-puede-crear-una-cultura-pensamiento/>
- Ritchhart, R. (2009). A typology of classroom questions. Recuperado de http://ronritCh.hart.com/COT_Resources_files/A%20Typology%20of%20Classroom%20Questions.pdf
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2011). *Making thinking visible*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ritchhart, R. (2012). The real power of questions. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/5e7977706f259a3ea1d94af0/t/5e82495e7163b847ac639988/1585596769888/The+Real+Power+of+Questions.pdf>
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. (2021a). Cultures of thinking in action. Recuperado de <https://www.ronritchhart.com/cot-in-action>

- Richhart, R. (14-17 de septiembre de 2021b). De una escuela que enseña a una comunidad que aprende. En L. Galván (conductora). *Activando la educación* [Simposio]. CADE Educación 2021, Lima, Perú.
- Ritchhart, R. y Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Rodgers, N. (12 de septiembre de 2020). Diálogos a fondo. Melina Furman: “El pensamiento científico nos da más libertad y nos empodera en un mundo más incierto”. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/opinion/melina-furman-pensamiento-cientifico-da-libertad-empodera-mundo-incierto-_0_X9BR2FAiT.html
- Roth, P. (1959). “Defender of the faith” [“El defensor de la fe”]. En P. Roth (Ed.), *Goodbye, Columbus and five short stories* [Adiós, Columbus y cinco cuentos] (pp.159-200). Houghton Mifflin Company. Recuperado de <https://www.newyorker.com/magazine/1959/03/14/defender-of-the-faith>
- Salgado-García, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: La experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 34-50. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/157>
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). D.F, México: Mc Graw Hill.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general* (Trad. de A. Alonso). (24ª ed.). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Saussure, F. (1972/1995). *Course in general linguistics* (7ª ed.). C. Bally., A. Sechehaye y A. Reidlinger (Eds.). Illinois: LaSalle, Ill.
- Seman, S.C., Yusoff., W.M.W., y Embong, R. (2017). Teachers challenges in teaching and learning for higher order thinking skills (HOTS) in primary school. *International Journal of Asian Social Science*, 7. 534-545. 10.18488/journal.1.2017.77.534.545
- Sepúlveda, Y., Soto, M., y Hernández, R. (2018). Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 3, 115-148.

- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke: Palgrave Press.
- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? (ED.2015/WS/23). *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo, 14*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- St. George International School of English. (9 de septiembre de 2014). *Habla inglés como un Británico4 [Speak English like a Brit4]* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=-Dk_VUphfwM
- Tallon, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio* (Trad. de N. Steinbrun). Madrid: Alquimia.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (4ª ed.). New York: John Wiley and Sons.
- TeachersPd. (20 de mayo de 2021). *Episode 84 visible thinking routines with Ron Ritchhart* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=btBPZ7o11Ck>
- Teele, S. (1996). Redesigning the educational system to enable all students to succeed, *NASSP Bulletin, 80*(583), 65–75. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/019263659608058311>
- Teele, S. (2015). *Rainbows of Intelligence: Exploring how students learn*. New York: Skyhorse Publishing.
- Tishman, S., Jay, E., y Perkins, D. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission into enculturation. *Theory into Practice, 32*(3), 147-153. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1476695>.
- Tishman, S., Perkins, D., y Jay, E. (1995a). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. MA: Allyn y Bacon.
- Tishman, S., Perkins, D., y Jay, E. (1995b). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

- Tishman, S y Palmer, P. (2006). *Artful thinking. Stronger thinking and learning through the power of art*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education
- Tomlinson, B. (2005). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Ttrantor. (07 de febrero de 2020). *Dahl, Roald bibliografía general*.
<https://www.ttrantor.org/AutPag.asp?autor=Dahl%2C+Roald>
- Tubella, P. (04 de julio de 2009). La baronesa del suspense. Recuperado de
https://elpais.com/diario/2009/07/04/babelia/1246664352_850215.html
- Tubella, P. (27 de noviembre de 2014). Muere a los 94 años P.D. James, la gran dama de la novela negra británica. Recuperado de
https://elpais.com/cultura/2014/11/27/actualidad/1417096953_570414.html
- Uniteve. (24 de abril de 2020). UNVM 25 años. Recuperado de
<https://www.facebook.com/watch/?v=861594750991306>
- Universidad Nacional de Villa María. (21 de abril 2017). La UNVM puso en marcha su “Doctorado en Pedagogía”. Recuperado de
<http://webarchivo.unvm.edu.ar/noticia/20170421/unvm-puso-marcha-su-doctorado-pedagogia>
- Vadori, G. (18 de julio de 2020). Palabras de cierre del conversatorio virtual [sesión de cierre]. La educación remota y el aprendizaje de niños y adolescentes peruanos, Zoila Saavedra Maceda y Luisa Vidal Olea, Red Peruana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Perú.
- Vasilachis, I., Ameigeiras, L., Chernobilsky, L., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2016). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Veritas. (13 de septiembre de 2016). *Datos curiosos de Roald Dahl*. Recuperado de
<https://www.veritasmiedios.org/cultura-y-entretenimiento/datos-curiosos-de-roald-dahl.html>
- VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020 [software de computación]. Berlin: VERBI Software. Disponible desde maxqda.com.

Weiman, J. (15 de octubre de 2016). Philip Roth and why good books make bad movies.

Recuperado de <https://www.macleans.ca/culture/philip-roth-and-why-good-books-make-bad-movies/>

WhatsApp. (2020). WhatsApp. Recuperado de <https://www.whatsapp.com/?lang=es>

Wiliński, J. (2015). Metaphostruction and metaphostructional analysis. En M. Bloch-Trojnar; A. Malicka-Kleparska., y K. Drabikowska (Eds.), *Concepts and Structures: Studies in semantics and morphology*, 8, 247-265. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Wilkins, A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Edward Arnold: London.

Zamora, V. (19 de febrero de 2021). *Guía detallada de las preposiciones en inglés*. British Council México. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org.mx/blog/preposiciones>

Zohar, A. (2006). El lenguaje de pensamiento de orden superior en las clases de ciencias: Objetivos, medios, resultados de investigación. *Enseñanza de las ciencias*, 24(2), 158.

Zhu, Y. (2020). Vocabulary instruction in ELT: A neglected situation? *OALib*, 7, 1-14. DOI: 10.4236/oalib.1105982.

Anexo A

Resumen de la novela *An Unsuitable Job for a Woman* [*No apto para mujeres*] (James, 1972/2011) y biografía de la autora

La novela *An Unsuitable Job for a Woman* [*No apto para mujeres*], cuyo título alterativo es [*Un trabajo poco adecuado para una mujer*] (James, 1972/2011), inicia la serie *Cordelia Gray*. La otra novela que forma parte de esta serie es *The Skull Beneath the Skin* [*La calavera bajo la piel*] (James, 1982). La novela objeto de estudio de la presente investigación se lleva al cine en 1981 y es adaptada en 1997 para la televisión. Las obras de la serie siguen los casos de Cordelia Gray, una joven detective que trabaja en una agencia de detectives en Londres. Ambas novelas ofrecen al lector la oportunidad de dejarse llevar por una férrea construcción narrativa. Phillis Dorothy James utiliza las iniciales de su nombre, P. D., para publicar sus trabajos, ya que no es común que, en la década de los sesenta, una mujer escriba novelas policiales, a pesar del rotundo éxito de la escritora Agatha Christie en ese género.

Resumen

An Unsuitable Job for a Woman [*No apto para mujeres*] (James, 1972/2011), escrita en tercera persona, sigue las aventuras de la joven Cordelia Gray quien, tras asociarse y trabajar algún tiempo con el detective Bernie Pryde, lo encuentra muerto en su oficina una mañana al llegar a trabajar. Su colega se suicida para evitar las consecuencias del tratamiento para la grave enfermedad que lo aqueja. Ahora a cargo de la oficina, Cordelia recibe la visita de Miss Elizabeth Leaming, enviada por su empleador, Sir Ronald Callender, para investigar la causa por la cual su joven hijo Mark se suicidó tres semanas atrás. Callender, un conocido ecologista, es viudo y vive para su trabajo.

La acción se desarrolla al comienzo del verano, sin especificar el año, aunque se puede deducir que es, aproximadamente, el año de la publicación de la novela, época en donde toma impulso la cuestión de género. El escenario de la obra es mayormente Cambridge, en donde Cordelia lleva a cabo una serie de entrevistas a personas relacionadas con el joven Callender. La investigadora sospecha que Mark, en realidad, fue asesinado. Por información sobre tipos de sangre, se sabe que el joven no es hijo de quienes asumieron ser sus padres biológicos. También, se descubre que esta información era conocida por Mark, quien debía recibir una importante herencia de su abuelo materno al cumplir los 25 años.

Eventualmente, Cordelia descubre que Mark ha sido asesinado por su propio padre, que había contratado a la detective para averiguar quién había cambiado la escena del crimen que él había orquestado para evidenciar que el joven se había suicidado. La muerte de Mark allanaba el camino a Callender para no perder la fortuna su esposa, que presumiblemente iba a ser rechazada por Mark. Con seguridad, esto produciría un escándalo que perjudicaría al ecologista. La investigadora también descubre que la madre de Mark es Miss Leaming, aquella que había sido enviada por Callender a su oficina para que tomara el caso. En el encuentro final entre Cordelia y Callender, en el escritorio de su mansión, este le confiesa a la investigadora que asesinó a Mark. Miss Leaming, oculta tras una puerta, escucha la confesión, dispara contra Callender y lo mata. Luego revela que Mark era el hijo que había concebido con Callender. Cordelia decide encubrir el hecho de manera que aparezca como un suicidio, movida por la compasión hacia el inocente joven y la desafortunada Elizabeth Leaming. Quien cierra el caso al final de la investigación es el famoso personaje Comisario Jefe Adam Dalgliesh. El oficial, el mejor en su oficio, llama a Cordelia a su despacho para finalizar algunos detalles. Aunque Dalgliesh ha deducido la verdad sobre los acontecimientos y los involucrados, prefiere no cambiar la historia oficial, ya que los implicados en los asesinatos están muertos, y deja ir a Cordelia libre, con la versión que ella sostiene. Al final, Cordelia regresa a su oficina, frente a la cual un señor de mediana edad la espera para encargarle un caso.

Personajes

Cordelia Gray, la protagonista de la historia, tiene 22 años. En sus propias palabras, su rostro se asemeja al de un gato: Su cabello castaño claro enmarca ojos grandes, marrones verdosos, pómulos anchos y unos labios delicados, casi infantiles. Su madre muere horas después de su nacimiento; por lo que convive con su padre algunos años, hasta que él, descrito por Cordelia como un poeta marxista itinerante y revolucionario amateur (James, 1972/2011) se va al extranjero, dejándola en manos de los diferentes hogares sustitutos en los que transcurre su niñez. Desde temprano aprende a ser estoica y a disimular sus emociones, aprendizaje que incorporará a su profesión. Tras finalizar la escuela secundaria, y con una beca para estudiar en la universidad, su padre la lleva al extranjero para que le sirva de enfermera y para que le cocine y le haga los mandados. Ella regresa a Inglaterra después de la muerte de su progenitor y comienza a trabajar en la oficina de Bernie Pryde, quien le enseña los secretos del oficio de ser investigador. Cordelia es una joven encantadora, de gran

aplomo; es práctica, cuenta con muchos recursos para superar situaciones peligrosas, y toma decisiones con claridad en escenarios complicados. En el transcurso de la investigación solicitada por Callender, paso a paso, Cordelia supera los recelos de quienes opinan que el suyo no se considera un trabajo apropiado para una mujer (James, 1972/2011).

Sir Ronald Callender es un reconocido científico y ecologista londinense de cabello oscuro, su apariencia indica que es una persona fuerte y que inspira autoridad. El científico ha logrado subir en la escala social desde el humilde hogar de sus padres hasta una posición en la que podía conocer y disfrutar de las realidades del poder (James, 1972/2011). De gran inteligencia y de apariencia arrogante, Callender es el exitoso director de un laboratorio privado. Desde que su esposa, Evelyn Bottley, fallece, Callender no tiene ni una buena relación ni mucho contacto con su hijo; sin embargo, contrata a Cordelia para investigar la razón por la cual su hijo Mark se suicidó. Es de notar que el niño nace en Italia, durante un viaje que realizan sus padres. En el curso de la novela se conoce que Mark no es hijo de Evelyn, pero sí de Callender. El científico y ecologista sabe que Mark rechazará la herencia de su abuelo materno George Bottley porque no es realmente su verdadero nieto, y asesina a su hijo para poder acceder a la fortuna que necesita para seguir con sus investigaciones científicas.

Mark Callender tiene 21 años y, según sus amigos, es amable, sin muchas ambiciones. En el último año de su carrera en la Universidad de Cambridge, y siendo un buen estudiante, abandona sus estudios intempestivamente sin consultar la decisión con nadie. Consigue trabajo como jardinero en la residencia de Major Markland en Duxford, una pequeña localidad cercana a Cambridge, y 18 días después es encontrado ahorcado en la sala de la cabaña donde vivía. El informe de las investigaciones sobre su muerte determina que se suicidó en un momento de inestabilidad mental. Mark iba a recibir la fortuna de su abuelo materno cuando cumpliera 25 años.

Evelyn Bottley, proviene de una familia adinerada, conoce a Callender en su juventud y contrae matrimonio con él, a pesar del desagrado que este le produce a su padre. Ya casada, trabaja en Londres como voluntaria en el servicio de enfermeras durante la Segunda Guerra Mundial, mientras su esposo participa en operaciones en el extranjero. Al finalizar la guerra, el matrimonio se establece en Cambridge para que Ronald finalice sus estudios. Callender compra Garforth House, la casa en la que viven, con dinero de su esposa. Evelyn no puede

concebir, y fragua un embarazo. Su padre, cuando conoce la noticia del embarazo, aumenta la asignación mensual que le da a la pareja; el dinero les permite organizar un viaje a Italia para validar la mentira sobre el embarazo y nacimiento de Mark.

Elizabeth Leaming es alta, de cabello prematuramente canoso, viste ropa de calidad y su presencia inspira autoridad. A pesar de tener un título universitario y haberse desempeñado como docente en el área de ciencias, se conforma con ser la secretaria de Sir Ronald, aunque se deja entrever en la novela que la relación superara los límites laborales. Elizabeth es la madre biológica de Mark; ella da a luz en el extranjero y entrega al niño a los Callender, quienes lo hacen pasar como propio. Elizabeth no revela el secreto en toda su vida. Ella es quien, con la intención de hablar con Mark sobre el abandono de la universidad, va a su cabaña y es la primera en encontrar el cuerpo del joven, vestido con ropa de mujer, con pintura en los labios y fotos pornográficas a su alrededor. Apiadada por lo que ve y, a pesar de que supone que su muerte es producto de un trágico juego sexual, lo viste con su ropa habitual, despinta sus labios y escribe una nota de suicidio. También, se deshace de las fotos.

Annie Goddard, una mujer mayor, era enfermera de la madre de Evelyn Bottley, la esposa de Sir Callender, y luego de Evelyn, durante los primeros meses de su embarazo. Nueve meses después de su regreso de Italia, Evelyn enferma gravemente y Annie es llamada para cuidarla durante algunas horas, ya que Callender se ocupa personalmente de Evelyn. Annie acompaña a la Evelyn durante sus últimas horas de vida, y recibe de la enferma un libro de oraciones con la expresa indicación de que se lo entregue a Mark el día de su cumpleaños número 21. Callender despide a Annie luego del fallecimiento de Evelyn, y le prohíbe que se siga relacionando con el niño.

Chris Lunn, un joven fornido y de cabello oscuro, es el chofer de Ronald Callender. Callender lo retira de un orfanato porque las innatas condiciones de científico del joven le sirven para su trabajo y, por ello, lo transforma en un excelente asistente de laboratorio. Lunn también se encarga de algunos de los sucios asuntos de su empleador.

Los Marklands emplean a Mark para cuidar el césped, ya que el joven no sabe mucho de jardinería. Ante la solicitud del joven de poner una carpa en la propiedad para no gastar dinero en el alquiler de un cuarto en la villa, le permiten que utilice una cabaña en estado bastante precario, sin conexión de gas ni electricidad.

El Comisario Jefe Adam Dalgliesh tiene una breve aparición al final de la novela, cuando llama a Cordelia a su oficina para una entrevista en donde se hace evidente que el oficial conoce cada detalle de lo sucedido. Sin embargo, no detiene a la joven con cargos de obstrucción a la justicia, dado que quienes han cometido crímenes ya tiene su castigo: Lunn muere en un accidente automovilístico, Ronald Callender es asesinado por Miss Leaming, y ella, a su vez, muere en un accidente automovilístico en Italia, dos días antes de la entrevista.

Entre los conocidos y amigos de Mark se encuentran los hermanos Hugo y Sophie Tilling (Sophie había sido amante de Mark), Davie Stevens, e Isabelle de Lasterie.

Temas

En la novela, se explora el rol de la mujer en la sociedad inglesa en la década de los sesenta, cuando, por lo general, se las relega al trabajo en el hogar o a profesiones convencionales, como bibliotecarias o secretarias. De hecho, el título *An Unsuitable Job for a Woman [No apto para mujeres]* (James, 1972/2011) anticipa la visión de varios de los amigos de Cordelia quienes, en completo desacuerdo con su dedicación al trabajo investigativo, deciden que este no resulta apropiado para una mujer. También, la dueña del pub al que Bernie y Cordelia asisten a diario coincide con ellos. Aún el oficial de policía que acude a la oficina tras descubrirse el suicidio de Bernie sostiene que ese no es un buen lugar para una mujer (James, 1972/2011). Cordelia, sin embargo, consultando mentalmente a su madre, a quien nunca conoció, admite que ella pensaría que el suyo es un trabajo totalmente adecuado para una mujer. La joven prueba su valía y revertirá el negativo juicio de la sociedad en general hacia su profesión con la exitosa resolución del caso.

Con elegante estilo, detalladas descripciones y un argumento bien estructurado, la autora se adentra en el complejo mundo interior de sus personajes y revela con claridad algunos oscuros rincones del corazón humano. En la novela se exploran las relaciones entre padres e hijos, a partir de las que mantienen Sir Ronald con su hijo Mark, y Cordelia con su padre. Ambos padres han estado ausentes en la vida de sus hijos, no prestándoles contención emocional en ninguna etapa de desarrollo. Si bien Callender facilita el ingreso de Mark a la universidad, lo hace más por convención social que para ayudarlo a proyectar un futuro. El padre de Cordelia, por el contrario, consciente de que la hija tenía una beca para estudiar en Cambridge, le hace dejar de lado la oportunidad de crecer personal y profesionalmente para que le sirva a sus pequeñas y mezquinas necesidades. Ambas madres también estaban

ausentes en la vida de sus hijos, pero no por elección propia. Ambas fueron víctimas de serios problemas de salud, que quizás podrían haber sido mitigados si hubieran recibido mejor atención médica. Cordelia crea una madre imaginaria que la consuela, la motiva y le marca el camino a seguir. Mark, a los 21 años descubre que la esposa de Sir Ronald no es su verdadera madre y, por muy breves días, emprende la tarea de descubrir la verdad sobre su nacimiento.

La relación familiar de los Callender lleva a considerar la discrepancia entre apariencia y realidad. Muchas situaciones, personas y acciones no son los que las personas perciben como verdaderas. En Inglaterra, Sir Callender hace vestir a su esposa de manera que parezca que el niño va creciendo en su vientre; cuando llega el momento del parto, instalados en Italia, nadie se dará cuenta de que la verdadera madre es Elizabeth Leaming, quien los acompaña en sus viajes. Elizabeth, por su parte, cumple a la perfección su rol de secretaria, y debe ocultar su afecto por el hijo al que no puede ni visitar en el internado en el que lo depositó cuando él tenía 5 años. El reconocido científico, hombre sin adhesiones políticas, líder de instituciones que trabajan por el bien de sus semejantes, es un asesino deleznable, que solo busca su rédito personal. La muerte de Mark no es un suicidio, a pesar de lo que determinan las evidencias de los peritos, sino la puesta en escena de un padre perverso. Chris Lunn aparenta ser el asistente de laboratorio perfecto, pero es una persona sometida a los deseos y órdenes de su empleador, a quien obedece más allá de su deber.

La novela también presenta a los lectores la presencia del mal en el mundo. Cordelia asistía a una escuela católica y era consciente de la existencia del mal, pero nunca lo había percibido con la fuerza que lo siente al visitar la habitación en donde había muerto el joven Callender. La fuerza maligna culmina allí una obra comenzada con la mentira del embarazo de Evelyn, el descuido de su salud después del nacimiento de Mark, el abandono del niño y la carrera desenfadada de Callender por lograr éxito científico y poder. Allí, obra una fuerza mucho más fuerte que la crueldad, la maldad, o la conveniencia. Por primera vez en su vida, Cordelia percibe el mal obrando con perversa inteligencia. A esta fuerza terrible se le opone la voluntad y la decisión de la joven para desenmascarlo, y no dejar impune su lastimosa consecuencia.

Biografía de Phyllis Dorothy James



(Levenson, 2011, en Tubella, 2014)

Phyllis Dorothy James (1920-2014), nace en Oxford, Gran Bretaña y fallece en la misma ciudad. Mundialmente conocida como P. D. James, ella es la destacada escritora británica artífice del resurgimiento de la novela policíaca en el Reino Unido. Con una cuidadosa construcción de las tramas, dominio del detalle y perfecta caracterización de los personajes, la escritora indaga en la complejidad humana y cautiva a críticos y público por igual.

James crece en Cambridge; a partir de los 16 años interrumpe sus estudios por causas económicas y a partir de entonces se convierte en autodidacta. En 1941, James contrae matrimonio y tiene dos hijos. Dado que su esposo queda afectado mentalmente tras participar de la Segunda Guerra Mundial, James debe pasar gran parte de su vida en hospitales psiquiátricos y se transforma en el sostén de su familia. Trabaja primero en la administración de un hospital y en 1964 se incorpora al Departamento de Política Policial y Criminal como experta en delincuencia juvenil, experiencia que le sirvió para su actividad de escritora de novelas policíacas, iniciada ya en la madurez. En 1962, con su obra *Cover her Face* [*Cubridle el rostro*] (Tubella, 2009), inicia una serie de novelas policíacas de gran éxito, protagonizadas por el inspector Adam Dalgliesh. El personaje aparece posteriormente en más de 11 novelas de la autora, muchas de las cuales se transformaron en series de televisión.

Asentada ya su fama como novelista, James ratifica su sólido dominio de la narrativa en 1992 con la novela en el género no ficcional *The Children of Men* [*Los hijos de los hombres*], que después se trasladada al cine (Tubella, 2009).

En 1987, P.D. James preside el jurado del Premio Booker Prize, que se concede a un escritor perteneciente al Commonwealth o a la República de Irlanda, aunque ella nunca recibió dicho premio. Seis universidades la nombran doctora honorífica, y recibe la Orden del Imperio Británico por sus méritos literarios. En 1991, recibe el título de Baronesa James de Holland Park en reconocimiento a su trabajo en la docencia, en la Sociedad de Autores y en la *British Broadcasting Corporation* (BBC), de la que fue directora (Tubella, 2009). James recibe numerosos premios por su producción literaria no solo en Gran Bretaña, sino en diversos lugares y asociaciones de países europeos y americanos. Entre los premios se encuentran “El Grand Master Award, que concede los Mystery Writers of America; el Diamond Dagger, de la British Crime Writers Association, y el premio Carvalhodel festival BCNegra” (La Nación, 2014, párr.10).

Según Tubella (2014), la autora es capaz de construir un verdadero relato acerca de la sociedad y de la condición humana. Las obras de la gran dama de la novela negra británica y Baronesa del suspenso se han publicado en las más diversas latitudes: Canadá, Argentina, Suecia, Italia y España, entre otras.

Anexo B

Resumen de la novela “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005) y biografía de la autora

“A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005), es la primera en la serie de 25 novelas de misterio de la *Alphabet Series* [*Serie el alfabeto del crimen*], novelas publicadas a lo largo de 35 años, que tienen como protagonista a la detective Kinsey Millhone. Los títulos de la serie, que siguen el orden de las letras del abecedario, comienzan en 1982 con “A” is for Alibi [“A” de adulterio] y finalizan con la última novela publicada, “Y” as in Yesterday [“Y” de ayer]. La entrega definitiva de “Z” is for Zero [“Z” de cero], prevista para 2019, se frustra por el fallecimiento de la autora (“Muere la novelista Sue Grafton,” 2017).

Resumen

La escritora ambienta sus novelas en una ciudad californiana ficticia llamada Santa Teresa, en donde la narradora, la detective Kinsey Millhone lleva a cabo dos investigaciones en forma simultánea: Una demanda a una compañía de seguros y la investigación sobre la muerte de un conocido abogado especialista en divorcios, Laurence Fife, por encargo de Nikki Fife, esposa de Laurence. La mujer, condenada a ocho años de prisión por el asesinato de su esposo, siempre ha alegado su inocencia. Después de cumplir la pena impuesta, contrata a Kinsey para encontrar al verdadero asesino. En el curso de la investigación, la detective descubre una conexión entre la muerte de Fife y la de la contadora de su estudio, Libbie Glass. Ambos toman cápsulas para la alergia, las cuales son reemplazadas por otras, causales de sus decesos.

En el curso de sus indagaciones, se reúne con el antiguo socio del estudio jurídico de Fife, Charlie Scorsoni, con los padres de la contadora y con su novio. Asimismo, agenda entrevistar a Sharon Napier, antigua secretaria del estudio, quien es asesinada minutos antes de que Kinsey llegue a su casa. Se reúne también con el hijo de Nikki, Colin, quien le da pistas para sospechar que la primera esposa de Lauren, Gwen, tenía una aventura amorosa con su ex marido al momento de su muerte. Con toda la información obtenida, la detective enfrenta a Gwen con la acusación de asesinato, hecho que ella admite. La detective, entonces, resuelve el caso que debía investigar; sin embargo, descubre que la contadora había sido asesinada por el socio de Fife, Scorsoni, por investigar documentación que probaba sus maniobras corruptas en el estudio. El antiguo socio también asesina a Sharon Napier para no

dejar cabos sueltos. En una última escena, Scorsoni intenta matar a Kinsey, pero ella logra dispararle antes de que él la ataque.

Personajes

La detective Kinsey Milhone tiene 32 años, se divorció dos veces y no tiene hijos; se autodefine como una persona simpática y cordial. Trabaja en una pequeña oficina en uno de los pisos de una agencia de seguros de Santa Teresa, California, para la que hace algunos trabajos a cambio de dos habitaciones con balcón y entrada propia; no tiene mascotas ni plantas. Tiene un Volkswagen viejo, con abolladuras, en el que lleva carpetas, libros, una pequeña arma automática, y un bidón con combustible. El teniente Becker, de la policía de Santa Teresa, considera que ella es una detective joven, honesta y un poco rara (Grafton, 1982/2005).

Charlie Scorsoni opina que ella es de pocas pulgas, y el detective de homicidios, Con Dola, considera que ella tiene buena memoria (Grafton, 1982/2005). Su trabajo es su vida; es minuciosa respecto a la información que investiga y que obtiene, y no se deja llevar por apariencias. Lleva una vida bastante solitaria, pero no se siente infeliz. Toma el caso de Nikkie Fife porque cree en su inocencia. Cuando descubre a la asesina de su esposo, se propone darle la información a Nikkie para que ella actúe según sus deseos.

Nikki Fife es la segunda esposa de Fife con quien ha tenido un hijo, Colin. Tiene cerca de 36 años, cabello muy rubio, ojos color gris metálico, y una apariencia que no condice con la acusación de asesinato por la que se la ha condenado; sin embargo, espera hasta salir de la cárcel para limpiar su nombre porque, aunque declama su inocencia, nadie cree en ella. Confiando en la opinión del detective Con Dola, contrata a Kinsey para llevar a cabo la investigación.

Laurence Fife es un abogado especialista en divorcios. En lo personal, es un padre controlador, bastante agresivo en su trato con sus semejantes, en especial, con sus hijos, quienes se vuelven muy retraídos. Se divorcia de su primera esposa, Gwen, y obtiene la custodia de los niños. Le es infiel a las dos esposas. La gente, en general, tiene una opinión pobre de su persona. Es un hombre vengativo, despiadado y utiliza estos rasgos de su personalidad para vencer a cualquier oponente.

Gwen, la primera esposa de Laurence, trabaja en un negocio de mascotas. Es una mujer agradable, de 40 años, de ojos color marrón y cabello canoso. Tiene dos hijos durante su matrimonio, Greg y Diane. Asesina a Fife porque arruinó su vida. Sin embargo, se relaciona nuevamente con él años después para vengarse. Es ella quien cambia la medicación de Fife. Al iniciarse el juicio contra Nikkie, Gwen cree que no existen pruebas suficientes para condenarla; tampoco piensa en entregarse. Su silencio condena a Nikkie a prisión.

Charlie Scorsoni, el mejor amigo de Laurence y antiguo compañero de estudios, es socio de Fife. Es atractivo, rubio, robusto, musculoso y de ojos color azul. Asesina a Libbie Glass antes de que pueda informar a Fife del fraude que él ha cometido con dinero del estudio. Cree que Fife no perdonará su conducta, y no se arriesga a perder el estatus adquirido gracias a su relación con él. También, asesina a Sharon Nappier, pues es posible que ella lo involucre en la investigación que está llevando a cabo la detective. Por la misma razón, asesina a Gwen atropellándola con el auto de su actual socio, John Powers.

Libbie Glass es la joven contadora que llevaba los libros de la firma. Es encontrada muerta en su departamento, también por ingesta de medicamentos, pocos días después de la muerte de Fife. Había sido asesinada por Scorsoni.

Sharon Nappier tiene información sobre eventos oscuros de la vida de Laurence Fife, y, a cambio de su silencio, se hace contratar como secretaria de su estudio. Deja el estudio al morir Fife, y ahora trabaja como croupier en un casino. Es asesinada por Scorsoni.

Greg Fife, el hijo promogénito de Laurence, recibe como herencia dinero suficiente como para vivir sin tener que trabajar.

Diane Fife, la hija de Laurence, ha finalizado sus estudios universitarios de grado, y ahora cursa estudios de posgrado. Se siente culpable por la muerte de su padre, ya que al no cuidar del perro guardián que cuidaba la propiedad, se facilita la entrada del asesino, que cambia las cápsulas para la alergia por otras, con veneno. Reconoce que nadie, excepto la detective Millhone, ha relacionado estos hechos con anterioridad.

Charlotte Mercer, de unos 50 años, es esposa de un conocido juez de la ciudad, En el pasado, había sido amante de Laurence Fife. Desconfía de Gwen, y le proporciona información valiosa a la detective para resolver el caso.

El teniente Don Colan trabaja para el Departamento de Homicidio de Santa Teresa. Tiene alrededor de 60 años, gran poder de concentración, y su memoria es clara e implacable; sabe todo lo que ocurre en su oficina y es raro que se equivoque, ya que es mucho más inteligente que el ladrón común. Estuvo a cargo de la investigación del asesinato de Fife.

Temas

Kinsey Millhone no trabaja para el sistema de justicia porque no le gusta sentirse sofocada (Grafton, 1982/2005). Su concepto de verdad incluye ir hasta las últimas consecuencias para investigar un caso, como el que le presenta Nikkie Fife. Esta ocasión trae a la luz muchos interrogantes sobre si se hizo justicia para ella. Las pruebas contra ella eran circunstanciales, pero la policía estaba segura de que podría incriminarla; por otra parte, la opinión pública ya la había condenado, y el fiscal estaba apurado para cerrar el caso y no poner en peligro su solicitud de culpabilidad de la acusada.

Por su parte, la detective pone de manifiesto la actitud de la sociedad con respecto a algunos delitos: Perdonará casi todos, excepto el homicidio. Esta es la razón por la cual, en su opinión, Scorsoni podría haber salido bastante bien parado en el asunto del fraude. Fife había tenido sus asuntos sucios, pero era escrupulosamente honesto con respecto al dinero. Sin embargo, podría haberle retirado la confianza a su socio con respecto al manejo de fondos, pero no lo hubiera desvinculado del estudio, que era una de las consecuencias que Scorsoni temía.

Tanta firme es el propósito de la detective por descubrir la verdad que, a pesar de haberse involucrado sentimentalmente con Scorsoni, no titubea en buscar todas las evidencias que prueban sus salvajes asesinatos. En cuanto a la segunda línea argumental, la detective pone en descubierto que la denuncia de la demandante contra la compañía de seguros es fraudulenta.

Biografía de Sue Grafton



(Giménez, 2019)

Sue Grafton (1940-2017) nace en Kentucky y fallece en California, EE. UU.) tiene una infancia solitaria, en la que su imaginación le proveía los mejores juegos. En Kentucky, Estados Unidos de América, estudia “Literatura Inglesa en la Universidad de Louisville” (Lecturalia, 2020). A los 18 años comienza a escribir “guiones y adaptaciones de novelas para cine y televisión, algunos con su primer marido Steven Humphrey” (Lecturalia, 2020). En 1982, crea el personaje de Kinsey Millhone, y empieza a publicar *Alphabet Series* [*Serie el alfabeto del crimen*]. Es interesante comprobar que la detective Millhone envejece dos años cada cinco novelas, sigue siempre independiente, se mantiene muy activa y en forma, y con la misma actitud pragmática que su creadora. Grafton sostuvo en una entrevista:

Me gustaría creer que el sistema judicial funciona siempre, pero sé que no es así. Entiendo el sentimiento de muchas víctimas, la necesidad de venganza, de que se reestablezca un equilibrio en el universo, pero los ciudadanos no pueden ir tomándose la justicia por su mano. Para eso, la novela negra es perfecta (citado en Galindo, 2015, párr.7)

Grafton siempre se negó a llevar sus obras al cine. En la entrevista mencionada, Grafton expresó “este es el trabajo de mi vida y no veo por qué voy a dar acceso o a ceder el control de eso a alguien” (citado en Galindo, 2015, párr.10).

En 1986, recibe el premio Shamus Award en la categoría mejor novela por “*B*” is for *Burglar* [“*B*” de bestias]; en 1991, por “*G*” is for *Gumshoe* [“*G*” de guardaespaldas]; en 1993, por “*K*” is for *Killer* [“*K*” de Kinsey] (Blakesley Lindsay, 2007). En 1982, recibe el

Mysterious Stranger Award, de la Cloak and Clue Society, en Wisconsin, EE. UU. por "*A*" is for Alibi [*A* de adulterio].

G. P. Putnam's Sons, imprenta estadounidense con base en Nueva York, Estados Unidos junto con la Mystery Writers of America otorga anualmente el premio *Sue Grafton Memorial Award* en honor a quien fuera un verdadero modelo de mujer creativa, aguda e independiente, que logró alcanzar las metas que se propuso (Publishers Weekly, 2019). Las novelas de Grafton se encuentran traducidas a numerosos idiomas y la escritora en vida recibe más de 30 premios prestigiosos, entre ellos, la Albert Benjamin Happy Chandler Foundation, fundación del Estado de Kentucky, cuya misión es formar a los líderes del mañana. La organización la nombra estadounidense distinguida en 2007. Asimismo, es nombrada miembro de la American Academy of Achievement, organización sin fines de lucro; en 2016, se la distingue en la ciudad de Louisville con una cartelera gigante con la que se honra a los héroes de la ciudad (Adams, 2019).

Anexo C

Resumen del cuento corto “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951) y biografía del autor

El cuento corto “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951) es publicado por primera vez en 1945 y luego en 1951 en dos revistas estadounidenses antes de formar parte del libro *Someone Like You* [Alguien como tú] (Dahl, 1953), en el que se incluyen 17 historias más. Si bien el autor es mundialmente conocido como escritor de literatura infantil, ciertamente su producción de narrativa para adultos, como el cuento del presente análisis, es de enorme interés e inmejorable calidad.

Resumen

El narrador de “Taste” [“La cata”] hace saber a los lectores que Mike Schofield organiza una cena en su residencia londinense, en la que participan el mismo narrador y su esposa, la esposa y la hija de Mike, y Richard Pratt, conocido gourmet londinense. Pratt ha cenado en la residencia de Schofield en dos oportunidades, en las que se realiza una apuesta singular: Schofield apuesta que Pratt no puede identificar el nombre del vino que está a punto de ser servido. Aunque Pratt supera la prueba en ambas ocasiones, Schofield planea repetir la apuesta y está seguro de que esta noche lo vencerá, y podrá así imponerse al final sobre el famoso connoisseur.

A partir del irresistible deseo de Schofield por impresionar al gourmet, el autor crea una atmósfera cuya intensidad dramática aumenta lentamente. La estudiada actitud de indiferencia de Pratt hacia el interés del anfitrión por involucrarlo en una conversación sobre vinos, y su obvia evasiva a beber y disfrutar de los que le sirven, culmina en una apuesta aparentemente inocente: Una caja de vinos por el nombre de la segunda botella de un vino tinto que se va a servir. Pratt se aprovecha de la arrogante ansiedad del anfitrión, y aviesamente pretende no interesarse por la apuesta. De esta manera, logra que la necesidad del anfitrión por destacarse sobre el invitado escale en una orgullosa, vanidosa y descabellada propuesta al anfitrión: La mano de la joven Louise Schofield, si Pratt gana, o la entrega de sus dos propiedades a la joven, si pierde. A pesar de la rotunda negativa de madre e hija a la aceptación de las condiciones de la apuesta, el vanidoso Schofield está seguro de imponerse sobre su adversario, y acepta el reto.

Pratt se toma su tiempo para proceder a la cata, y la narración de su procedimiento para degustar el vino es verdaderamente magistral: El lector participa en la escalada

emocional que crean los pasos deliberadamente lentos que sigue Pratt para observar, oler, y gustar el vino. Pratt va deduciendo prolijamente el nombre del distrito, la comuna, el viñedo y el año de producción del vino, y así desanuda el suspenso creado. Aunque el anfitrión no muestra la etiqueta de la botella para evidenciar el acierto de Pratt, su actitud hace entrar en pánico a su hija y a su esposa. Al pretender llevar al gourmet a otra habitación para una breve charla, el lector es sorprendido con un magistral giro en la historia. En ese momento, la empleada doméstica entra en el comedor y entrega a Pratt los anteojos que, antes de la cena, él había dejado en el mueble en donde Schofield había colocado la botella de tinto a reposar a temperatura ambiente, y cuya etiqueta había tenido oportunidad de leer antes de ingresar al comedor. En breves instantes, los testigos del engaño de Pratt también observan la transformación que la furia provoca en el rostro del anfitrión, y los esfuerzos de la señora Schofield para calmar a su marido.

Personajes

“Taste” [“La cata”] presenta al protagonista, un pretendido sibarita londinense, Mike Schofield, su esposa, su joven hija Louise, los invitados a cenar en la residencia del anfitrión (el narrador y su esposa), Richard Pratt, famoso gurmé y la empleada doméstica de la casa. Schofield trabaja en la bolsa, pero íntimamente reconoce que su trabajo es de los menos prestigiosos en la actividad, dado que se hace muy rico rápidamente y anhela que otros lo consideren como alguien que sabe disfrutar la vida, en particular, lo estético y literario (Dahl, 1951). Su conocimiento sobre vinos es parte de la cultura que cree haber adquirido y pretende demostrarlo en la cena que organiza, para vanagloriarse frente a su invitado. De forma reiterada, trata de involucrar al especial invitado en conversaciones sobre la bebida que ofrece, pero Pratt astutamente lo evade, exacerbando la impaciencia del anfitrión por llamar su atención.

Richard Pratt, de unos 50 años y presidente de una pequeña sociedad, Epicúreos, a cuyos miembros envía folletos sobre comidas y vinos. Organiza cenas opulentas, regadas con raros vinos, a los que se refiere como si fueran seres vivientes. Nunca fuma, por temor a perjudicar su paladar. En la historia, se lo presenta como alguien cuyo rostro no resulta agradable, dado que su boca se asimila al ojo de una cerradura, de la que le cuelga el labio inferior (Dahl, 1951). Cuando en el curso de la cena la joven Louise enciende un fósforo para prender su cigarrillo, Pratt con evidente enojo le pide que no lo haga, pues fumar a la mesa

resulta un hábito repugnante. Es especulador, y conoce la debilidad de Schofield, por lo que plantea estratégicamente su participación en las conversaciones, de manera de no parecer muy impresionado por los intereses del anfitrión. En el curso de la reunión, el narrador advierte un rasgo claramente perturbador en el rostro de Pratt: Una pequeña y pausada chispa de astucia escondida en sus ojos.

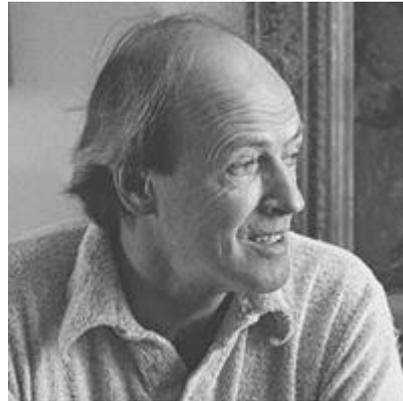
El narrador, testigo de los acontecimientos, no ofrece información sobre su vida ni la de su esposa. Respecto a la joven hija de Schofield, únicamente se conoce que se llama Louise y que tiene 18 años. Ella se encuentra sentada al lado de Pratt, quien prácticamente la acosa con su conversación durante la cena. La muchacha no atina a mirarlo a los ojos y fija su mirada en los botones de la chaqueta del invitado. Sin embargo, cuando surge la apuesta, se opone violentamente a esta. Sobre la mujer de Schofield, solamente se conoce que se molesta al inicio de las conversaciones sobre la apuesta, y que se opone encendidamente a que se lleve a cabo. La información sobre la empleada doméstica es muy escueta: Es una mujer pequeña, pero erguida, que viste un uniforme blanco y negro al servir la mesa; tiene alrededor de 70 años y es una fiel empleada de la casa. Se la menciona trayendo y retirando platos con comida. Su comentario, al final del relato, es vital para la resolución de la apuesta. Es el único momento en el que verbaliza un comentario: Le entrega un par de anteojos a Pratt, y le manifiesta, con voz deliberadamente cortés, que son de su pertenencia, y que él los había colocado en un armario del estudio, cerca de donde reposaba la botella objeto de la apuesta. Su mirada determinada, sus labios apretados, y sus manos cruzadas por delante de su falda, asemejándola a un pequeño pájaro de pecho blanco, la transforman en un verdadero verdugo de la vanidad del invitado.

Temas

Los cuentos de Dahl, en general, se caracterizan por los inesperados giros argumentales al final de las historias; en los cuentos para adultos, además, aparece el humor y la crítica a la sociedad contemporánea y en sus obras para jóvenes, sobre todo, subyace una fábula moral. En “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951), el autor evidencia las funestas consecuencias de una conducta guiada por el orgullo y la vanidad, como la de Mike Schofield, un corredor de bolsa que ha logrado ascender en la sociedad. Pretendiendo imponerse a Richard Pratt, experto en una actividad que él no domina, compromete el futuro de su joven hija en forma arriesgada e inaudita.

Por otra parte, se pone en evidencia la lealtad de una humilde empleada doméstica, cuyo nombre no se le proporciona al lector. La empleada no vacila en inmiscuirse en la tensa situación creada y le acerca el par de anteojos a su dueño, Pratt. Así, al desenmascarar la bajeza del experto, revierte el supuesto nefasto resultado de la apuesta.

Biografía de Roald Dahl



(Loqueleo, Santillana, 2020)

Roald Dahl nace en Llandaff, Gales, Reino Unido, en 1916, y fallece en Oxford en 1990. Dahl es conocido especialmente como autor de narraciones infantiles y juveniles, aunque sus cuentos y novelas para adultos, en los que cultiva variados géneros, son también de notable calidad. Muchos de sus relatos se convierten películas de gran éxito internacional.

De padre noruego, fallecido muy tempranamente, es enviado por su madre a un internado inglés, cuya estricta disciplina desagrada al niño. No brilla especialmente en sus estudios, aunque se destaca en actividades deportivas como el boxeo. Al cumplir los dieciocho años se hace primero, explorador, luego, trabaja como vendedor hasta que, a los veintitrés años, se alista como aviador para participar en la Segunda Guerra Mundial, y sirve en las Fuerzas Aéreas Reales en Libia, Grecia y Siria.

En el continente africano su avión es alcanzado en varias ocasiones por fuego enemigo y, en una ocasión, llega a ser derribado. Dahl salva su vida de milagro, aunque sobrevive con graves heridas. Una vez lograda su recuperación, es destinado a Washington en 1942, en donde trabaja como experto en asuntos de aviación de guerra para el servicio de seguridad británico en Estados Unidos hasta 1945. Allí empieza a hacerse famoso como escritor, al escribir para periódicos y revistas su visión de la guerra (Historia-Biografía, 2017).

Dahl contrae matrimonio y, temprano en su vida, sufre la pérdida de uno de sus cuatro hijos; también tiene que enfrentar las secuelas de un serio accidente de un hijo de tres años, y luego, la seria enfermedad de su esposa. Muchos de los cuentos que relata a sus hijos se convierten en novelas, algunas de las cuales están consideradas entre las mejores de todos los tiempos. Estas historias para jóvenes son espacios para que Dahl ofrezca la fábula moral. Su primer libro para niños, *The Gremlins* [*Los Gremlins*], se publica en 1943 (La Nación, 2016).

El autor obtiene gran éxito con *Charlie and the Chocolate Factory* [*Charlie y la fábrica de chocolate*] (1964), novela que le hizo famoso entre los jóvenes de todo el mundo, y que llega, incluso, a ser elegida número uno en una encuesta realizada por el prestigioso diario *Sunday Times* para seleccionar las diez mejores obras infantiles. *Matilda* [*Matilda*] (1988), uno de sus últimos libros, bate todos los records de ventas (La Nación, 2016).

Dahl es guionista de varios episodios de series televisivas y colabora con varios guiones para la serie de películas de James Bond. De indudable interés y calidad, son *My Uncle Oswald* [*Mi tío Oswald*] (1979) que se halla muy cercano a la ficción futurista, que trata sobre la venta de espermatozoides de los hombres más brillantes del planeta (La Nación, 2016). Entre sus destacadas obras se encuentran la recopilación de cuentos *Vengeance is Mine* [*La venganza es mía*] (1980) y *Tales of the Unexpected* [*Historias extraordinarias*], colección de cuentos publicada en 1977 (Trantor, 07 de febrero de 2020). Dahl sobresale en el cuento corto, con historias mordaces e impactantes; en ellas crea un clima amenazante, extraño, vinculado a la irracionalidad al combinar el humor negro con el suspenso.

En 1980, Dahl recibe, junto con Robin Chapman, el Edgard Allan Poe Award por Mejor Episodio Televisivo, *Skin* [*Piel*]. (IMDb, Amazon Company, 2020). En 1984 Dahl obtiene el Premio Mundial de Fantasía a la Trayectoria, y en 1990 es nombrado Autor Infantil del Año en los Premios Británicos de Libros (Veritas, 13 de septiembre de 2016). En 2008, *The Times* coloca a Roal Dahl en la posición 16 de su lista “Los más grandes escritores británicos desde 1945” (IMDb, Amazon Company, 2020).

Anexo D

Resumen del cuento corto “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959) y biografía del autor

El cuento corto “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth 1959), es publicado en su libro *Goodbye, Columbus* [*Adiós Columbus*] (Roth, 1959). En dicho libro, el autor incluye cuatro cuentos adicionales y una novela corta. Todas las historias tratan sobre aspectos de la vida de judíos estadounidenses en entornos como los del trabajo, la escuela o el vecindario.

Resumen

“Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959), narrado en primera persona, presenta al protagonista, Nathan Marx, sargento del ejército de Estados Unidos que regresa del frente de batalla europeo de la Segunda Guerra Mundial en 1945 para encargarse del entrenamiento de los reclutas de un centro de entrenamiento en Camp Crowder, Misuri, EE. UU.

Tres de los soldados de su compañía son de religión judía, Sheldon Grossbart, Larry Fishbein y Mickey Halpern, pero solo Grossbart advierte que Marx también lo es, y apela a su conciencia para obtener permiso para que los tres puedan asistir al servicio de la sinagoga de un viernes por la tarde. En su opinión, si el anuncio se hace público, el resto de la compañía no se va a protestar por su ausencia a la fiesta de los G.I.¹ que, en realidad, es la limpieza de los baños, que se realiza todos los viernes por la tarde.

Tras lograr su propósito, Grossbart trata de obtener mejores comidas que las del resto de la compañía. Asumiendo la identidad de su padre, el joven escribe una carta a su representante en el congreso, solicitando que se le exima a su hijo de comer alimentos prohibidos por su religión. La carta es enviada de un oficial a otro, hasta que llega al centro de entrenamiento, en donde el comandante, el capitán Paul Barrett, enfrenta a Grossbart por lo desmedido del pedido. Después de la reunión, el recluta le confiesa a Marx que él es quien escribió la carta. Advirtiéndole que va demasiado lejos, escribe de nuevo asumiendo la identidad de su padre. En esta segunda entrega, comunica al Comandante el cambio de actitud de su hijo quien, siguiendo las recomendaciones de su padre, va a dejar de lado sus

¹ G.I. *Government Issue*: Soldado que sirve en las fuerzas armadas estadounidenses.

pruritos con respecto a la comida. Teniendo en cuenta que “millones de judíos perdieron su vida, lo menos que puedo hacer es olvidar por un momento mis raíces para ayudar a que se termine este conflicto y recuperar dignidad y humanidad para todos los hijos de Dios” (Roth, 1951, pp.183-184). En la carta se elogia la colaboración del sargento Marx para la adaptación del hijo a la vida en el ejército, y los consejos ofrecidos por el oficial al joven Grossbart para dejar de lado sus pruritos respecto a las prescripciones dietéticas de su religión y aceptar el rancho común.

La vida sigue normalmente en el cuartel, aunque todos los soldados están preocupados, sabiendo que pueden ser enviados a combatir en el frente del Pacífico. Un sábado por la tarde, Grossbart se acerca al sargento para pedirle dos favores: Que le diga si conoce los destinos de los tres reclutas judíos, y permiso para viajar a St. Louis el fin de semana porque está invitado a compartir la cena de Pascua con sus parientes. El joven apela a los sentimientos religiosos del sargento, aunque la celebración tuvo lugar casi un mes atrás. Tal es la importancia del evento que, aunque fuera de tiempo, su tía está dispuesta a repetir el ritual. El sargento no conoce las órdenes sobre los destinos, y no hay permisos para salir del cuartel, salvo pena de calabozo. Sin embargo, esa misma tarde el sargento observa desde su oficina, que Grossbart se dirige con un bolso hacia la salida del cuartel. Lo enfrenta, amenazándolo con los castigos de rigor, intimidación que no amedrenta al joven. Ante esa actitud, Marx decide darle el permiso, y también a Halpern y a Fishbein. Tan contento está Grossbart, que lo invita a ir con ellos, y aún le promete traerle una porción de comida de Pascua. Las convicciones del joven Grossbart hacen que el sargento, luego, medite sobre sus propias creencias y adhesión a sus raíces, experimentando sentimientos que creía perdidos.

A su regreso, el domingo por la noche, Grossbart se reúne con el sargento y logra sonsacarle información sobre los destinos. Todos los soldados serán enviados al Pacífico. Antes de retirarse le entrega el prometido regalo. Es una empanada china: Los tres jóvenes lo engañan, pues no celebraban la Pascua sino que pasan un relajado fin de semana. El sargento, entonces, cae por completo en la cuenta de que el joven es un mentiroso, un sinvergüenza, que no tiene respeto por nada.

A la semana siguiente, las listas oficiales revelan que todos los soldados serán enviados a Camp Stoneman, California, y de allí al Pacífico, excepto Grossbart, quien deberá presentarse para cumplir su servicio en Fort Monmouth, Nueva Jersey, EE. UU. El sargento

sabe que Grossbart movió los hilos para lograr un destino seguro. Él, a su vez, utiliza su influencia para cambiar el destino de Grossbart, y enviarlo al Pacífico. El muchacho sabe que el súbito cambio es obra del sargento, a quien interpela duramente, ya que siguió los consejos del sargento, y buscó cuidarse. La respuesta del sargento es que hay que aprender a cuidarnos los unos a los otros (Roth, 1959). El final del cuento encuentra al sargento observando a los soldados prepararse para su fatal destino, a Grossbart aceptando el suyo, y a sí mismo, aceptando las consecuencias de la venganza tomada.

Personajes

El protagonista de la historia, el sargento Marx, judío-estadounidense, estuvo combatiendo en Alemania un año y medio antes de regresar a los EE. UU. en mayo de 1945 para entrenar a los reclutas de Camp Crowder, Missouri. El sargento Marx, según sus palabras fue:

lo suficientemente afortunado como para haber desarrollar un corazón de soldado de infantería que, como sus pies, al principio duele, después se hincha y finalmente se vuelve lo suficientemente espinoso como para andar por los caminos más raros sin sentir nada (Roth, 1959, p.161).

El antagonista es el soldado judío-estadounidense Sheldon Grossbart, de 19 años, hijo de inmigrantes; su padre es sastre y su madre, ama de casa. Él es calculador y egoísta, y con sus dichos engañosos logra que Marx se conecte con sus propias raíces religiosas y, por momentos, ablande su corazón endurecido por el dolor y el sufrimiento de los que ha sido testigo en el teatro europeo de operaciones.

Larry Fishbein, de 19 años, y Mickey Halpern, de 18 años, son conscriptos amigos de Grossbart. Fishbein, oriundo de Nueva York, como el sargento, es alto y con una cara cadavérica con la dentadura en mal estado (Roth, 1959). Halpern, alumno de una escuela talmúdica, es tímido, se somete fácilmente a los deseos de Grossbart. Tan simple es Mikey que a Sheldon le da pena que el muchacho no pueda, por ejemplo, atarse los cordones.

El Capitán Barrett, superior del sargento Marx, tras ser herido en combate en Alemania, regresa a los EE. UU. unos meses antes que Marx. No hace distinciones con nadie, y juzga a los hombres por las agallas que muestran en el campo de batalla.

El cabo Shulman es quien inicialmente ubica a Grossbart en Fort Monmouth, Nueva Jersey, el anhelado destino estadounidense.

El sargento Wright, superior de Shulman y conocido del sargento Marx, está a cargo de la oficina que recibe las listas con los destinos de los soldados, y cambia el destino de Grossbart a las bases del Pacífico.

Temas

Además de explorar el tema de la manipulación que se puede realizar a través de la fe, Roth también aborda el tema del deber y de la lealtad. Las personas tienen deberes para con su Dios, su religión y sus creencias, aunque las motivaciones para cumplirlos pueden no ser genuinas. Al mismo tiempo, las mismas personas también tienen deberes para con su país, sus compatriotas, sus vecinos. Muchas veces el cumplimiento de los primeros puede llevar a situaciones de confrontación con los demás. En estas circunstancias, ¿cuáles son los deberes que deben prevalecer? Preguntarse acerca del título del cuento quizás proporcione una clave. Dejando de lado la referencia histórica a Enrique VIII, que recibiera el título de Defensor de la Fe por parte del Papa León X en 1521 (Berglar, 2014), el lector debe decidir quién es la persona que defiende la fe en este cuento, y sobre los medios que utiliza para hacerlo.

La relación con el soldado raso Grossbart lleva al sargento Marx a enfrentar diferentes conflictos: El que experimenta consigo mismo, ya que se debatirá entre cumplir estrictamente las órdenes militares, o actuar como un civil judío; también, afrontará el conflicto individuo frente individuo, al enfrentarse continuamente con el soldado Grossbart, quien desafía su autoridad en nombre de la fe que ambos profesan; por último, deberá resolver el enfrentamiento del individuo contra la sociedad, ya que las acciones del sargento tienen impacto en el ambiente militar en el que se desenvuelve.

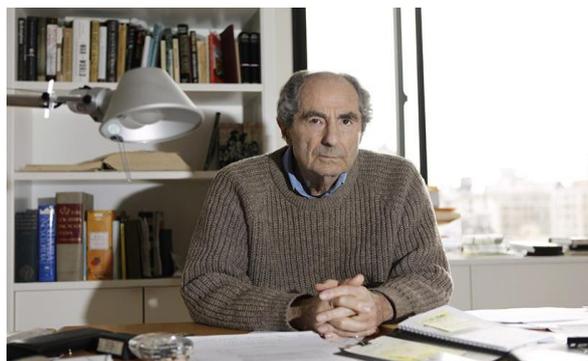
El primer conflicto está ejemplificado por las actitudes del soldado Sheldon Grossbart, de 19 años, quien utiliza con astucia su identidad cultural y sus creencias para lograr situaciones favorables para él y para sus dos amigos. Sin embargo, Grossbart también abusa de aquellas para lograr ganancias personales. Uno de los ejemplos más representativos es la solicitud que presenta al sargento Marx para salir del cuartel un sábado por la tarde y regresar temprano el lunes, lo que no está permitido durante el entrenamiento. La razón que esgrime Grossbart es que desea asistir a la celebración tardía de la Pascua judía en casa de una tía. La mujer se esmerará en preparar las comidas tradicionales para poder cumplir con

los mandatos religiosos tradicionales. No obstante, esto no es sino la excusa que utiliza para lograr un día de relajación y de buena comida china. Al evidenciarse la mentira, se puede apreciar el abismo entre la conducta de Grossbart y sus creencias, y la buena voluntad del sargento Marx, quien, sin ser un judío practicante, facilita el cumplimiento de lo que él cree es una necesidad religiosa del joven soldado.

El segundo conflicto se ilustra con las continuas solicitudes del soldado Grossbart, quien las presenta también como del tímido Fishbein, y del religioso Halpern. Grossbart presenta situaciones que aparecen conflictivas con sus creencias religiosas, pero que resultan excusas para no cumplir con los deberes militares de su estado; por ejemplo, solicita permiso para asistir a los servicios de la sinagoga los viernes, cuando lo que realmente pretende es evitar realizar la limpieza de los baños; asimismo, pretende recibir un trato preferencial respecto a la comida del cuartel, ya que según su descripción, por no ajustarse aquella a la leyes ortodoxas, les producen continuas náuseas y vómitos, lo cual no es cierto.

El tercer conflicto se relaciona con un tema crucial: A veces, en la vida, las personas nos enfrentamos con otras que usan a situaciones y a personas para beneficio propio, lo que puede llevar a los primeros a enfrentar un dilema. Esto es lo que ocurre cuando Marx descubre la manipulación de Grossbart para que el cabo Shulman, judío como él, interceda para lograrle un destino seguro en Fort Monmouth, Nueva Jersey, antes que ser enviado a las peligrosas operaciones en el Pacífico. Al tomar conocimiento de las acciones de Grossbart, Marx decide hacer cambiar las órdenes, y con ello, quizás, sellar un futuro agorero para el manipulador. El sargento, sin embargo, reconoce y acepta la acción vengativa que cometió.

Biografía de Philip Roth



(Hibbard, 2011, publicada en Weiman, 2016)

Philip Roth nace en la ciudad de Newark, Nueva Jersey, EE. UU. en 1933 y fallece en Manhattan, Nueva York, EE. UU. en 2018. De padres emigrantes judíos de Ucrania, crece en un barrio de clase media. Roth es novelista, ensayista y escritor de cuentos y llega a publicar 31 obras. El diario *The New Yorker*, en el obituario de Roth, indicó los temas sobre los cuales el escritor prefería escribir: “La familia judía, el sexo, los ideales americanos, la traición de los ideales americanos, el fanatismo político y la identidad personal” (en De Lano, 2018, párr. 6).

Sobre su propia literatura, Roth expresó "yo no escribo judío, escribo estadounidense" (en De Llano, 2018, párr.5) y agregó que aquella "es la tensión entre el hambre de libertad personal y las fuerzas de la inhibición" (en De Llano, 2018, párr.7). Así, hace referencia al hombre contemporáneo y sus luchas contra tabúes personales y sobre la tradición de una cultura. A él le interesa el destino de su biografía y, por eso, elige al biógrafo Bailey para que la escribiera. Según Bailey:

Roth sabía que una biografía sobre su figura sería inevitable, y que estaría repleta de detalles sobre su, muchas veces poco convencional, vida privada. Por lo tanto, estaba resignado. Lo que él buscaba, por encima de todo, era precisión y perspectiva. Es decir, que su biógrafo pusiera el énfasis necesario en todos los aspectos de su vida y de su obra, cada uno en su justa medida”. (“Philip Roth: Una vida entre la literatura y las polémicas”, 2022, párr.10)

Así, se entrevistó que el autor era cuidadoso no solo en sus propias creaciones, sino también en la manera en la que su imagen se proyectará al mundo.

“Roth fue uno de los grandes narradores americanos del siglo XX” (De Llano, 2018, párr.1). De hecho, fue una figura prominente que recibió distinciones importantes en su país, tales como un Pulitzer y, en dos ocasiones, el Premio Nacional del Libro de Estados Unidos. Tras su deceso, a los 85 años, el diario *El País* publicó:

Con Roth desaparece el último de los gigantes de las letras americanas del siglo pasado, junto con Saul Bellow (1915-2005) y John Updike (1932-2009), y una figura central de la fecunda narrativa judía estadounidense al lado del propio Bellow, Bernard Malamud (1914-1986) y Norman Mailer (1923-2007), brillando por su capacidad para profundizar en las obsesiones de la cultura de su propia comunidad. (De Llano, 2018, párr.4)

Sin duda, Roth puede ser considerado un gigante de la palabra; sin embargo, cuando en sus últimos años de vida tiene que conceder entrevistas, él aclara que necesita tiempo para pensar en aquello que realmente quiere expresar.

Anexo E

**Ficha de registro diseñada para poder explorar el lenguaje de pensamiento presente en
las novelas y los cuentos cortos**

Versión en español

Nombre de la investigación:

Título de la obra literaria:

Autor:

Datos a encontrar: lenguaje de pensamiento (verbos y sustantivos)

Estado de la planilla: (incompleta, completa, verificada)

Presencia del lenguaje de pensamiento en la obra: SI NO (hacer un círculo en lo que
corresponda)

Anexo F

Ficha de análisis de *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011)

Nombre de la investigación: El lenguaje de pensamiento en cuatro obras literarias del siglo XX, Aporte didáctico a la cultura de pensamiento en el aula de inglés

Título de la obra literaria: *An Unsuitable Job for a Woman* [No apto para mujeres] (James, 1972/2011)

Autora: P.D. James, escritora estadounidense

Datos a descubrir: Lenguaje de pensamiento (verbos y sustantivos)

Estado de la planilla: (Incompleta, completa, verificada)

Presencia del lenguaje de pensamiento en la obra: SI NO (hacer un círculo en lo que corresponda)

Unidades de registro que se refieran a algún tipo de actividad mental (verbos) y página en la que se encuentra	N° de menciones	Significado base de la unidad de registro en español	Unidades de registro que se refieran a algún producto de una actividad mental (sustantivos) y página en la que se encuentra	N° de menciones	Significado base de la unidad de registro en español
create (cap.1, p.9)	1	crear	doubt (cap.1, p.9)	1	duda
chosen (cap.1, p.9)	1	elegir	knowledge (cap.1, p.9)	1	conocimiento
invent (cap.1, p.9)	1	inventar	suggestion (cap.1, p.10)	1	propuesta
named (cap.1, p.9)	1	nombrar	refutation (cap.1, p.10)	1	refutación
confuses (cap.1, p.9)	1	confundir	contrast (cap.1, p.11)	1	contraste
knows (cap.1, p.9)	1	saber	persuasion (cap.1, p.11)	1	persuasión
think (cap.1, p.10)	1	pensar	name (cap.1, p.11)	1	nombre
knew (cap.1, p.10)	1	saber	name (cap.1, p.13)	1	nombre
convince (cap.1, p.11)	1	convencer	inconsiderateness (cap.1, p.13)	1	desconsideración
suspected (cap.1, p.11)	1	sospechar	finding (cap.1, p.13)	1	hallazgo
found (cap.1, p.11)	1	descubrir	knowledge (cap.1, p.14)	1	conocimiento
recognized (cap.1, p.11)	1	reconocer	theory (cap.1, p.15)	1	teoría
wondered (cap.1, p.11)	1	preguntarse	memories (cap.1, p.15)	1	recuerdo
wondering (cap.1, p.12)	1	preguntarse	knowledge (cap.1, p.15)	1	conocimiento
think (cap.1, p.12)	1	pensar	question (cap.1, p.15)	1	pregunta
suppose (cap.1, p.12)	1	suponer	imagination (cap.1, p.16)	1	imaginación
seen (cap.1, p.13)	1	comprender	disapproval (cap.1, p.16)	1	desacuerdo
find (cap.1, p.13)	2	descubrir	memory (cap.1, p.16)	1	recuerdo
see (cap.1, p.13)	1	comprender	name (cap.1, p.16)	1	nombre
thought (cap.1, p.13)	1	pensar	reminiscence (cap.1, p.16)	1	reminiscencia
remembered (cap.1, p.13)	1	recordar	judgement (cap.1, p.17)	1	juicio
described (cap.1, p.13)	1	describir	question (cap.1, p.18)	1	pregunta
remembering (cap.1, p.13)	1	recordar	reason (cap.1, p.19)	1	razón
noticed (cap.1, p.13)	1	darse cuenta	opinion (cap.1, p.20)	1	opinión
wondered (cap.1, p.14)	1	preguntarse	imagination (cap.1, p.21)	2	imaginación
know (cap.1, p.14)	2	saber	belief (cap.1, p.21)	1	creencia
known (cap.1, p.14)	1	saber	resolutions (cap.1, p.22)	1	resolución

supposed (cap.1, p.14)	1	suponer	resolution (cap.1, p.22)	1	resolución
thought (cap.1, p.14)	1	pensar	discovery (cap.1, p.22)	1	descubrimiento
recognized (cap.1, p.15)	1	reconocer	discovery (cap.1, p.23)	1	descubrimiento
decided (cap.1, p.15)	1	decidir	inquest (cap.1, p.23)	1	investigación legal
realized (cap.1, p.15)	1	darse cuenta de	verdict (cap.1, p.23)	1	veredicto
chosen (cap.1, p.15)	1	elegir	search (cap.1, p.23)	1	búsqueda
remind (cap.1, p.15)	1	recordar	suspicion (cap.1, p.23)	1	sospecha
known (cap.1, p.15)	1	saber	impression (cap.1, p.23)	1	impresión
seen (cap.1, p.15)	1	considerar	knowledge (cap.1, p.23)	1	conocimiento
wondered (cap.1, p.16)	1	preguntarse	name (cap.1, p.23)	1	nombre
seen (cap.1, p.16)	1	considerar	suggestion (cap.1, p.24)	1	propuesta
examine (cap.1, p.16)	1	examinar	impression (cap.1, p.25)	1	impresión
believed (cap.1, p.16)	1	creer	name (cap.1, p.26)	1	nombre
meditate (out) (cap.1, p.16)	1	meditar	thought (cap.1, p.27)	1	pensamiento
saw (cap.1, p.17)	1	comprender	belief (cap.1, p.28)	1	creencia
know (cap.1, p.17)	1	saber	assertion (cap.1, p.29)	1	aseveración
described (cap.1, p.17)	1	describir	explanation (cap.1, p.29)	1	explicación
wondered (cap.1, p.17)	3	preguntarse	suggestion (cap.1, p.31)	1	propuesta
recalled (cap.1, p.17)	1	recordar	thought (cap.1, p.31)	1	pensamiento
suspected (cap.1, p.17)	1	sospechar	name (cap.1, p.31)	1	nombre
reveal (cap.1, p.17)	1	revelar	questions (cap.1, p.31)	1	pregunta
suppose (cap.1, p.17)	1	suponer	question (cap.1, p.34)	1	pregunta
doubt (cap.1, p.18)	1	dudar	investigation (cap.1, p.34)	1	investigación
saw (cap.1, p.18)	1	comprender	inquiry (cap.1, p.34)	1	indagación
implied (cap.1, p.18)	1	insinuar	explanation (cap.1, p.35)	2	explicación
know (cap.1, p.18)	3	saber	inquest (cap.1, p.35)	1	investigación legal
knew (cap.1, p.18)	1	saber	verdict (cap.1, p.35)	1	veredicto
ruminates (cap.1, p.18)	1	cavilar	reason (cap.1, p.35)	1	razón
thought (cap.1, p.18)	2	pensar	speculation (cap.1, p.36)	1	especulación
described (cap.1, p.18)	1	describir	contemplation (cap.1, p.37)	1	contemplación
ascertain (cap.1, p.18)	1	descubrir	inquest (cap.1, p.37)	1	investigación legal
wondered (cap.1, p.19)	1	preguntarse	name (cap.1, p.37)	2	nombre

expected (cap.1, p.19)	1	creer	enquiries (cap.1, p.37)	1	indagación
suspected (cap.1, p.19)	1	sospechar	evidence (cap.1, p.38)	1	evidencia
find (cap.1, p.19)	1	descubrir	verdict (cap.1, p.38)	1	veredicto
finding (cap.1, p.19)	1	descubrir	enquiries (cap.1, p.38)	1	indagación
believe (cap.1, p.19)	1	creer	name (cap.1, p.39)	1	nombre
reminded (cap.1, p.19)	1	recordar	contrast (cap.1, p.40)	1	contraste
known (cap.1, p.19)	1	saber	reason (cap.1, p.42)	1	razón
thought (cap.1, p.20)	1	pensar	planning (cap.2, p.44)	1	planificación
know (cap.1, p.20)	1	saber	thought (cap.2, p.44)	1	pensamiento
saw (cap.1, p.20)	2	comprender	name (cap.2, p.45)	1	nombre
checked (cap.1, p.20)	1	comprobar	name (cap.2, p.46)	1	nombre
suppose (cap.1, p.20)	1	suponer	disbelief (cap.2, p.48)	1	incredulidad
understood (for) (cap.1, p.20)	1	entender	explanation (cap.2, p.48)	1	explicación
think (cap.1, p.20)	2	pensar	enquiry (cap.2, p.48)	1	indagación
wondered (cap.1, p.20)	1	preguntarse	suggestion (cap.2, p.48)	1	propuesta
thought (cap.1, p.21)	3	pensar	verdict (cap.2, p.48)	3	veredicto
questioning (cap.1, p.21)	1	preguntar	reason (cap.2, p.49)	1	razón
known (cap.1, p.21)	1	saber	name (cap.2, p.49)	1	nombre
expected (cap.1, p.21)	1	creer	comment (cap.2, p.50)	1	comentario
explained (cap.1, p.21)	1	explicar	question (cap.2, p.50)	1	pregunta
hint (cap.1, p.21)	1	insinuar	idea (cap.2, p.50)	2	idea
found (cap.1, p.22)	1	descubrir	evidence (cap.2, p.51)	1	evidencia
suspected (cap.1, p.22)	1	sospechar	plan (cap.2, p.52)	1	plan
see (cap.1, p.22)	1	comprender	question (cap.2, p.53)	1	pregunta
noticed (cap.1, p.22)	1	darse cuenta	memories (cap.2, p.54)	1	recuerdo
suppose (cap.1, p.22)	1	suponer	evidence (cap.2, p.54)	1	evidencia
revealed (cap.1, p.23)	1	revelar	doubt (cap.2, p.55)	1	duda
found (cap.1, p.23)	1	descubrir	reason (cap.2, p.55)	1	razón
realized (cap.1, p.23)	1	darse cuenta de	deductions (cap.2, p.57)	1	deducción
suspected (cap.1, p.23)	1	sospechar	contrast (cap.2, p.57)	1	contraste
discuss (cap.1, p.23)	1	discutir	evidence (cap.2, p.58)	1	evidencia
find (cap.1, p.23)	1	descubrir	discovery (cap.2, p.58)	1	descubrimiento
discovered (cap.1, p.23)	1	descubrir	explanation (cap.2, p.58)	1	explicación
think (cap.1, p.24)	2	pensar	evidence (cap.2, p.59)	1	evidencia
expect (cap.1, p.24)	1	creer	names (cap.2, p.60)	1	nombre
believe (cap.1, p.24)	1	creer	concentration (cap.2, p.60)	1	concentración
judge (cap.1, p.24)	1	juzgar	contrast (cap.2, p.60)	1	contraste
found (cap.1, p.24)	1	descubrir	inspection (cap.2, p.61)	1	inspección
find out (cap.1, p.24)	1	averiguar	decision (cap.2, p.61)	1	decisión

checked (cap.1, p.25)	1	comprobar	deduction (cap.2, p.62)	1	deducción
know (cap.1, p.25)	1	saber	evidence (cap.2, p.63)	1	evidencia
took no notice of (cap.1, p.26)	1	no darse cuenta de	evidence (cap.2, p.64)	1	evidencia
know (cap.1, p.26)	2	saber	plan (cap.2, p.64)	2	plan
consider (cap.1, p.26)	1	considerar	thought (cap.2, p.64)	1	pensamiento
thought (cap.1, p.27)	1	pensar	inquest (cap.2, p.64)	1	investigación legal
think (cap.1, p.27)	1	pensar	search (cap.2, p.64)	1	búsqueda
deciding (cap.1, p.27)	1	decidir	observation (cap.2, p.65)	1	observación
identify (cap.1, p.27)	1	identificar	name (cap.2, p.66)	1	nombre
check (cap.1, p.27)	1	comprobar	inquest (cap.2, p.66)	1	investigación legal
suggested (cap.1, p.27)	1	sugerir	evidence (cap.2, p.66)	2	evidencia
wondered (cap.1, p.28)	1	preguntarse	verdict (cap.2, p.66)	1	veredicto
question (cap.1, p.28)	1	preguntar	decision (cap.2, p.66)	2	decisión
decided (cap.1, p.28)	1	decidir	reason (cap.2, p.66)	1	razón
recognize (cap.1, p.28)	1	reconocer	testimony (cap.2, p.66)	1	testimonio
remembering (cap.1, p.29)	1	recordar	creation (cap.2, p.67)	1	creación
wondering (cap.1, p.29)	2	preguntarse	question (cap.2, p.67)	1	pregunta
search (cap.1, p.29)	1	buscar	reckoning (cap.2, p.67)	1	consideración atenta sobre algo
detect (cap.1, p.29)	1	detectar	knowledge (cap.2, p.69)	1	conocimiento
find (cap.1, p.29)	1	descubrir	doubt (cap.2, p.69)	1	duda
surveyed (cap.1, p.29)	1	examinar	question (cap.2, p.70)	1	pregunta
wondered (cap.1, p.29)	1	preguntarse	verdict (cap.2, p.70)	1	veredicto
thought (cap.1, p.29)	1	pensar	reasons (cap.2, p.71)	1	razón
state (cap.1, p.30)	1	exponer	suggestion (cap.2, p.71)	1	propuesta
thought (cap.1, p.30)	1	pensar	reason (cap.2, p.71)	1	razón
wondered (cap.1, p.30)	2	preguntarse	inquest (cap.2, p.71)	1	investigación legal
guessed (cap.1, p.30)	1	adivinar	realization (cap.2, p.73)	1	comprensión
known (cap.1, p.30)	1	saber	suspicion (cap.2, p.73)	1	sospecha
demonstrate (cap.1, p.30)	1	demostrar	impression (cap.2, p.74)	1	impresión
reveal (cap.1, p.30)	1	revelar	evidence (cap.2, p.74)	1	evidencia
knew (cap.1, p.30)	1	saber	reason (cap.2, p.75)	1	razón
wondered (cap.1, p.31)	1	preguntarse	study (cap.3, p.77)	1	estudio
think (cap.1, p.31)	1	pensar	enquiries (cap.3, p.77)	1	indagación
expected (cap.1, p.31)	1	creer	thought (cap.3, p.77)	1	pensamiento
solved (cap.1, p.31)	1	resolver	name (cap.3, p.78)	2	nombre

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

228

chose (cap.1, p.31)	1	elegir	impression (cap.3, p.78)	2	impresión
thought (cap.1, p.31)	1	pensar	idea (cap.3, p.79)	1	idea
took to be (cap.1, p.32)	1	creer que dos cosas son iguales	opinions (cap.3, p.80)	2	opinión
knew (cap.1, p.33)	3	saber	idea (cap.3, p.80)	1	idea
imagined (cap.1, p.33)	1	imaginar	evidence (cap.3, p.80)	1	evidencia
suggested (cap.1, p.33)	1	sugerir	inquest (cap.3, p.80)	2	investigación legal
detect (cap.1, p.33)	1	detectar	idea (cap.3, p.81)	1	idea
recognized (cap.1, p.33)	1	reconocer	name (cap.3, p.81)	1	nombre
know (cap.1, p.33)	1	saber	inquest (cap.3, p.82)	1	investigación legal
expect (cap.1, p.33)	2	creer	question (cap.3, p.83)	1	pregunta
decide (cap.1, p.34)	2	decidir	knowledge (cap.3, p.84)	1	conocimiento
justified (cap.1, p.34)	1	justificar	theory (cap.3, p.84)	1	teoría
known (cap.1, p.34)	1	saber	knowledge (cap.3, p.85)	1	conocimiento
think (cap.1, p.34)	1	pensar	name (cap.3, p.86)	1	nombre
find out (cap.1, p.34)	1	averiguar	name (cap.3, p.87)	2	nombre
realize (cap.1, p.34)	1	darse cuenta de	decision (cap.3, p.88)	1	decisión
discuss (cap.1, p.34)	1	discutir	thought (cap.3, p.88)	1	pensamiento
know (cap.1, p.34)	1	saber	explanation (cap.3, p.89)	1	explicación
found (cap.1, p.35)	2	descubrir	reasons (cap.3, p.89)	1	razón
know (cap.1, p.35)	6	saber	question (cap.3, p.91)	1	pregunta
see (cap.1, p.35)	1	comprender	thought (cap.3, p.92)	1	pensamiento
claim (cap.1, p.35)	1	afirmar	question (cap.3, p.92)	1	pregunta
deduce (cap.1, p.35)	1	deducir	suspicious (cap.3, p.92)	1	sospecha
thought (cap.1, p.36)	1	pensar	presumption (cap.3, p.92)	1	presunción
chosen (cap.1, p.36)	2	elegir	name (cap.3, p.93)	1	nombre
theorize (cap.1, p.36)	1	teorizar	names (cap.3, p.93)	1	nombre
deduce (cap.1, p.36)	1	deducir	surveys (cap.3, p.93)	1	investigación
look at (cap.1, p.36)	1	examinar	reasons (cap.3, p.93)	1	razón
wondering (cap.1, p.36)	1	preguntarse	wonder (cap.3, p.93)	1	asombro
revealed (cap.1, p.36)	1	revelar	question (cap.3, p.94)	1	pregunta
testified (cap.1, p.36)	1	testificar	reasons (cap.3, p.95)	2	razón
know (cap.1, p.36)	1	saber	question (cap.3, p.95)	1	pregunta
expect (cap.1, p.36)	1	creer	realization (cap.3, p.95)	1	comprensión
knew (cap.1, p.37)	1	saber	imagination (cap.3, p.99)	1	imaginación

finding out (cap.1, p.37)	1	averiguar	question (cap.3, p.99)	2	pregunta
recognized (cap.1, p.37)	1	reconocer	examination (cap.3, p.100)	1	examinación
studying (cap.1, p.37)	1	estudiar	doubt (cap.3, p.100)	1	duda
remember (cap.1, p.37)	1	recordar	name (cap.3, p.101)	1	nombre
believe (cap.1, p.37)	1	creer	wonder (cap.3, p.101)	1	asombro
expect (cap.1, p.37)	1	creer	plan (cap.3, p.102)	1	plan
know (cap.1, p.37)	3	saber	reflection (cap.3, p.102)	1	reflexión
get to know (cap.1, p.37)	2	conocer	doubt (cap.3, p.102)	1	duda
see (cap.1, p.37)	1	comprender	misapprehension (cap.3, p.102)	1	malentendido
expect (cap.1, p.38)	1	creer	question (cap.3, p.103)	1	pregunta
think (cap.1, p.38)	2	pensar	weight (cap.3, p.104)	1	valoración subjetiva
assume (cap.1, p.38)	1	suponer	comparison (cap.3, p.104)	1	comparación
examine (cap.1, p.39)	1	examinar	choice (cap.3, p.104)	1	elección
found (cap.1, p.39)	2	descubrir	question (cap.3, p.104)	1	pregunta
thinking (cap.1, p.39)	1	pensar	knowledge (cap.3, p.105)	1	conocimiento
forgot (cap.1, p.39)	1	olvidar	questions (cap.3, p.105)	1	pregunta
studying (cap.1, p.40)	1	estudiar	ideas (cap.3, p.105)	1	idea
found (cap.1, p.40)	1	descubrir	opinions (cap.3, p.105)	1	opinión
see (cap.1, p.40)	1	averiguar	incomprehension (cap.3, p.105)	1	incomprensión
thought (cap.1, p.40)	1	pensar	names (cap.3, p.106)	1	nombre
thought (cap.1, p.41)	2	pensar	reason (cap.3, p.106)	1	razón
guessed (cap.1, p.41)	1	adivinar	hint (cap.3, p.106)	1	insinuación
realized (cap.1, p.41)	1	darse cuenta de	questions (cap.3, p.107)	1	pregunta
took no notice of (cap.1, p.41)	1	no darse cuenta de	name (cap.3, p.108)	1	nombre
notice (cap.1, p.41)	1	darse cuenta	doubt (cap.3, p.108)	1	duda
analyse (cap.1, p.41)	1	analizar	enquiry (cap.3, p.108)	2	indagación
find (cap.1, p.42)	3	descubrir	doubt (cap.3, p.110)	1	duda
think (cap.1, p.42)	2	pensar	suspicion (cap.3, p.110)	2	sospecha
wondered (cap.1, p.42)	1	preguntarse	explanations (cap.3, p.110)	1	explicación
enquire (cap.1, p.42)	1	indagar	inquest (cap.3, p.110)	1	investigación legal
known (cap.1, p.43)	1	saber	question (cap.3, p.110)	1	pregunta
checked (cap.2, p.44)	2	comprobar	evidence (cap.3, p.111)	1	evidencia

considered (cap.2, p.44)	2	considerar	realization (cap.3, p.112)	1	comprensión
planning (cap.2, p.44)	1	planificar	question (cap.3, p.112)	1	pregunta
decided (cap.2, p.44)	2	decidir	comment (cap.3, p.112)	1	comentario
found (cap.2, p.44)	1	descubrir	search (cap.3, p.113)	1	búsqueda
thought (cap.2, p.45)	3	pensar	memory (cap.4, p.115)	1	recuerdo
solve (cap.2, p.45)	1	resolver	reason (cap.4, p.116)	1	razón
finding (cap.2, p.45)	1	descubrir	suspicion (cap.4, p.116)	1	sospecha
find (cap.2, p.45)	1	descubrir	search (cap.4, p.117)	2	búsqueda
wondered (cap.2, p.45)	1	preguntarse	name (cap.4, p.117)	2	nombre
decided (cap.2, p.45)	1	decidir	ideas (cap.4, p.117)	1	idea
expect (cap.2, p.46)	2	creer	enquiry (cap.4, p.117)	1	indagación
wondered (cap.2, p.46)	1	preguntarse	name (cap.4, p.118)	3	nombre
know (cap.2, p.46)	2	saber	doubt (cap.4, p.119)	1	duda
find out (cap.2, p.46)	1	averiguar	search (cap.4, p.119)	1	búsqueda
puzzle (cap.2, p.46)	1	desconcertar	memory (cap.4, p.121)	1	recuerdo
think (cap.2, p.46)	1	pensar	thoughts (cap.4, p.124)	1	pensamiento
identify (cap.2, p.47)	1	identificar	doubt (cap.4, p.124)	1	duda
supposed (cap.2, p.47)	1	suponer	questions (cap.4, p.126)	1	pregunta
wondered (cap.2, p.47)	1	preguntarse	name (cap.4, p.126)	1	nombre
reminded (cap.2, p.47)	1	recordar	name (cap.4, p.127)	2	nombre
expecting (cap.2, p.48)	1	creer	recollections (cap.4, p.129)	1	recuerdo
found (cap.2, p.48)	1	descubrir	inquiry (cap.4, p.129)	1	indagación
know (cap.2, p.48)	3	saber	thought (cap.4, p.129)	1	pensamiento
thinks (cap.2, p.48)	3	pensar	reason (cap.4, p.130)	1	razón
thought (cap.2, p.48)	2	pensar	name (cap.4, p.131)	2	nombre
think (cap.2, p.49)	3	pensar	questions (cap.4, p.132)	1	pregunta
deny (cap.2, p.49)	1	negar	question (cap.4, p.133)	1	pregunta
know (cap.2, p.49)	3	saber	name (cap.4, p.133)	2	nombre
suppose (cap.2, p.49)	1	suponer	reason (cap.4, p.135)	1	razón
decided (cap.2, p.49)	1	decidir	implications (cap.4, p.135)	1	insinuación
admitted (cap.2, p.49)	1	admitir	discovery (cap.4, p.135)	1	descubrimiento
thought (cap.2, p.49)	2	pensar	names (cap.4, p.135)	1	nombre
expect (cap.2, p.50)	1	creer	detection (cap.4, p.135)	1	detección
enquire (cap.2, p.50)	1	indagar	name (cap.4, p.136)	1	nombre
find (cap.2, p.50)	1	descubrir	names (cap.4, p.136)	1	nombre
have (it) in mind (cap.2, p.50)	1	tener un plan en mente	enquiry (cap.4, p.135)	1	indagación

see (cap.2, p.50)	1	comprender	recollection (cap.4, p.137)	1	recuerdo
knew (cap.2, p.50)	1	saber	search (cap.4, p.137)	1	búsqueda
inspected (cap.2, p.50)	2	inspeccionar	the back of her mind (cap.4, p.137)	1	en lo más recóndito de la mente
know (cap.2, p.50)	3	saber	theory (cap.4, p.137)	1	teoría
snoop (cap.2, p.50)	1	examinar	knowledge (cap.4, p.137)	1	conocimiento
think (cap.2, p.50)	1	pensar	suspensions (cap.4, p.137)	1	sospecha
see (cap.2, p.51)	1	comprender	idea (cap.4, p.140)	2	idea
wonder (cap.2, p.51)	1	preguntarse	choice (cap.4, p.142)	1	elección
created (cap.2, p.51)	1	crear	idea (cap.4, p.143)	1	idea
discovered (cap.2, p.51)	1	descubrir	suspensions (cap.4, p.145)	1	sospecha
contemplating (cap.2, p.52)	1	considerar	questions (cap.4, p.145)	1	pregunta
saw (cap.2, p.52)	1	comprender	idea (cap.4, p.146)	2	idea
guessed (cap.2, p.52)	1	adivinar	evidence (cap.4, p.146)	1	evidencia
discovered (cap.2, p.52)	1	descubrir	inquest (cap.4, p.147)	1	investigación legal
thought (cap.2, p.53)	2	pensar	doubt (cap.4, p.148)	1	duda
found (cap.2, p.53)	1	descubrir	thought (cap.4, p.149)	1	pensamiento
see (cap.2, p.53)	3	averiguar	knowledge (cap.4, p.149)	1	conocimiento
know (cap.2, p.53)	1	saber	evidence (cap.4, p.150)	1	evidencia
think (cap.2, p.53)	1	pensar	thought (cap.4, p.150)	1	pensamiento
notice (cap.2, p.53)	1	darse cuenta	search (cap.5, p.151)	1	búsqueda
confirmed (cap.2, p.54)	1	confirmar	search (cap.5, p.152)	1	búsqueda
thought (cap.2, p.54)	1	pensar	deductions (cap.5, p.152)	1	deducción
knew (cap.2, p.55)	1	saber	comments (cap.5, p.153)	1	comentario
think (cap.2, p.55)	2	pensar	implications (cap.5, p.153)	1	insinuación
see (cap.2, p.55)	1	comprender	decision (cap.5, p.153)	1	decisión
remember (cap.2, p.55)	3	recordar	contrast (cap.5, p.153)	1	contraste
thinking (cap.2, p.55)	1	pensar	pre-knowledge (cap.5, p.154)	1	conocimiento previo
suppose (cap.2, p.55)	1	suponer	thought (cap.5, p.157)	1	pensamiento
thought (cap.2, p.56)	1	pensar	scheming (cap.5, p.157)	1	plan inteligente
thinking (cap.2, p.56)	1	pensar	memory (cap.5, p.158)	1	recuerdo
know (cap.2, p.56)	1	saber	thought (cap.5, p.158)	1	pensamiento
examine (cap.2, p.56)	1	examinar	plan (cap.5, p.158)	1	plan

examining (cap.2, p.56)	1	examinar	suspicion (cap.5, p.158)	1	sospecha
look at (cap.2, p.56)	2	examinar	thought (cap.5, p.161)	1	pensamiento
expected (cap.2, p.50)	1	creer	discovery (cap.5, p.162)	1	descubrimiento
decided (cap.2, p.57)	1	decidir	evidence (cap.5, p.162)	1	evidencia
analyse (cap.2, p.58)	1	analizar	concentration (cap.5, p.164)	1	concentración
knew (cap.2, p.58)	1	saber	knowledge (cap.6, p.166)	1	conocimiento
see (cap.2, p.58)	1	averiguar	experiment (cap.6, p.168)	1	experimento
exploring (cap.2, p.58)	1	explorar	reason (cap.6, p.168)	1	razón
explore (cap.2, p.58)	1	explorar	questions (cap.6, p.168)	1	pregunta
found (cap.2, p.58)	1	descubrir	knowledge (cap.6, p.169)	1	conocimiento
wondered (cap.2, p.59)	1	preguntarse	explanations (cap.6, p.169)	1	explicación
found (cap.2, p.59)	1	descubrir	explanation (cap.6, p.169)	1	explicación
study (cap.2, p.60)	1	estudiar	imagination (cap.6, p.170)	1	imaginación
studied (cap.2, p.60)	1	estudiar	proof (cap.6, p.170)	1	prueba
thought (cap.2, p.60)	3	pensar	evidence (cap.6, p.170)	2	evidencia
remember (cap.2, p.60)	1	recordar	reason (cap.6, p.170)	1	razón
found (cap.2, p.61)	1	descubrir	question (cap.6, p.170)	1	pregunta
think (cap.2, p.61)	1	pensar	doubt (cap.6, p.170)	1	duda
examined (cap.2, p.61)	1	examinar	decision (cap.6, p.171)	1	decisión
know (cap.2, p.61)	1	saber	idea (cap.6, p.172)	1	idea
deduce (cap.2, p.61)	1	deducir	memory (cap.6, p.172)	1	recuerdo
knew (cap.2, p.61)	1	saber	disbelief (cap.6, p.173)	1	incredulidad
wondered (cap.2, p.61)	1	preguntarse	proof (cap.6, p.173)	1	prueba
remember (cap.2, p.61)	1	recordar	evidence (cap.6, p.178)	1	evidencia
intended (cap.2, p.61)	1	tener la intención	justification (cap.6, p.179)	1	justificación
recall (cap.2, p.62)	1	recordar	inquest (cap.6, p.179)	1	investigación legal
analyse (cap.2, p.62)	1	analizar	knowledge (cap.6, p.181)	1	conocimiento
suppose (cap.2, p.62)	4	suponer	questions (cap.6, p.182)	1	pregunta
know (cap.2, p.62)	1	saber	comment (cap.6, p.182)	1	comentario
thought (cap.2, p.63)	1	pensar	memories (cap.6, p.182)	1	recuerdo

thinking (cap.2, p.64)	1	pensar	statement (cap.6, p.183)	1	exposición
considered (cap.2, p.64)	1	considerar	inquest (cap.6, p.184)	1	investigación legal
decided (cap.2, p.64)	3	decidir	evidence (cap.6, p.185)	1	evidencia
thought (cap.2, p.64)	2	pensar	decision (cap.6, p.185)	1	decisión
remembered (cap.2, p.64)	1	recordar	suggestion (cap.6, p.185)	1	propuesta
contemplate (cap.2, p.65)	1	pensar	enquiry (cap.6, p.185)	1	indagación
wondered (cap.2, p.65)	1	preguntarse	search (cap.6, p.185)	1	búsqueda
looked at (cap.2, p.65)	1	examinar	idea (cap.6, p.186)	1	idea
justify (cap.2, p.65)	1	justificar	impression (cap.6, p.186)	1	impresión
decided (cap.2, p.65)	2	decidir	evidence (cap.6, p.186)	1	propuesta
enquire (cap.2, p.66)	1	indagar	idea (cap.6, p.188)	1	idea
described (cap.1, p.66)	1	describir	questions (cap.6, p.188)	1	pregunta
found (cap.2, p.66)	2	descubrir	verdict (cap.6, p.190)	1	veredicto
testified (cap.2, p.66)	2	testificar	evidence (cap.6, p.190)	1	evidencia
explained (cap.2, p.66)	2	explicar	proposals (cap.6, p.190)	1	sugerencia
changed (his) mind (cap.2, p.66)	1	cambiar de parecer	doubt (cap.6, p.190)	1	duda
thought (cap.2, p.66)	1	pensar	reason (cap.6, p.192)	2	razón
stated (cap.2, p.66)	1	exponer	explanation (cap.6, p.193)	1	explicación
analysed (cap.2, p.66)	1	analizar	question (cap.6, p.193)	1	pregunta
explore (cap.2, p.67)	2	explorar	verdict (cap.6, p.194)	1	veredicto
work out (cap.2, p.67)	1	resolver	plan (cap.6, p.196)	1	plan
planned (cap.2, p.67)	1	planificar	name (cap.6, p.197)	1	nombre
thought (cap.2, p.67)	1	pensar	confession (cap.6, p.198)	1	confesión
recalled (cap.2, p.68)	1	recordar	statement (cap.6, p.198)	1	exposición
remember (cap.2, p.68)	1	recordar	verdict (cap.6, p.198)	2	veredicto
discovered (cap.2, p.68)	1	descubrir	questions (cap.6, p.198)	1	pregunta
seen (cap.2, p.69)	1	comprender	inquest (cap.6, p.198)	1	investigación legal
plan (cap.2, p.69)	1	planificar	recognition (cap.6, p.200)	1	reconocimiento
think (cap.2, p.69)	1	pensar	inquest (cap.6, p.200)	1	investigación legal
see (cap.2, p.69)	1	comprender	evidence (cap.6, p.200)	3	evidencia

recognized (cap.2, p.69)	1	reconocer	investigation (cap.6, p.202)	1	investigación
thought (cap.2, p.69)	2	pensar	name (cap.6, p.202)	1	nombre
discovered (cap.2, p.69)	1	descubrir	wonder (cap.6, p.203)	1	asombro
came into (her) mind (cap.2, p.70)	1	venir a la mente	inquests (cap.6, p.204)	1	investigación legal
thought (cap.2, p.70)	1	pensar	name (cap.6, p.204)	1	nombre
stated (cap.2, p.70)	1	exponer	questions (cap.6, p.204)	1	pregunta
suggest (cap.2, p.70)	1	sugerir	wonder (cap.6, p.203)	1	asombro
think (cap.2, p.70)	2	pensar	imaginings (cap.6, p.205)	1	imagen mental
suspect (cap.2, p.70)	1	sospechar	names (cap.6, p.206)	1	nombre
know (cap.2, p.70)	1	saber	question (cap.6, p.206)	1	pregunta
supposed (cap.2, p.71)	1	suponer	proof (cap.6, p.207)	1	prueba
disclosed (cap.2, p.71)	1	revelar	enquiries (cap.6, p.207)	1	indagación
analysed (cap.2, p.71)	1	analizar	suspensions (cap.6, p.207)	1	sospecha
proved (cap.2, p.71)	1	probar	memory (cap.6, p.208)	1	recuerdo
reminiscing (cap.2, p.71)	1	recordar	investigation (cap.6, p.208)	1	investigación
found (cap.2, p.71)	1	descubrir	explanation (cap.6, p.208)	1	explicación
proves (cap.2, p.71)	1	probar	reason (cap.6, p.208)	1	razón
testified (cap.2, p.72)	1	testificar	name (cap.6, p.209)	1	nombre
doubt (cap.2, p.72)	1	dudar	confirmation (cap.6, p.209)	1	confirmación
study (cap.2, p.73)	1	estudiar	statement (cap.6, p.210)	1	exposición
see (cap.2, p.73)	1	comprender	doubt (cap.6, p.211)	1	duda
wondered (cap.2, p.73)	1	preguntarse	reason (cap.6, p.211)	1	razón
prove (cap.2, p.73)	1	probar	comment (cap.6, p.211)	1	comentario
contrast (cap.2, p.73)	1	contrastar	evidence (cap.6, p.214)	1	evidencia
suppose (cap.2, p.73)	1	suponer	judgement (cap.6, p.214)	1	juicio
described (cap.2, p.73)	1	describir	ideas (cap.6, p.214)	1	idea
see (cap.2, p.74)	1	comprender	reason (cap.6, p.214)	1	razón
found (cap.2, p.74)	1	descubrir	proof (cap.6, p.214)	1	prueba
analysed (cap.2, p.74)	1	analizar	the back of their minds (cap.6, p.214)	1	en lo más recóndito de la mente
confirmed (cap.2, p.74)	1	confirmar	verdict (cap.6, p.215)	1	veredicto
intended (cap.2, p.74)	1	tener la intención	name (cap.6, p.215)	1	nombre
estimate (cap.2, p.74)	1	estimar	reason (cap.6, p.216)	1	razón

know (cap.2, p.74)	1	saber			
chooses (cap.2, p.74)	1	elegir			
suppose (cap.2, p.74)	1	suponer			
proving (cap.2, p.74)	1	probar			
suspect (cap.2, p.74)	1	sospechar			
prove (cap.2, p.74)	1	probar			
recognized (cap.2, p.75)	1	reconocer			
comment (cap.2, p.75)	1	hacer un comentario			
think (cap.2, p.75)	1	pensar			
see (cap.2, p.75)	1	comprender			
intended (cap.2, p.75)	1	tener la intención			
realized (cap.2, p.75)	1	darse cuenta de			
know (cap.2, p.75)	3	saber			
proves (cap.2, p.75)	1	probar			
planning (cap.2, p.75)	1	planificar			
compare (cap.2, p.76)	1	comparar			
saw (cap.2, p.76)	1	comprender			
know (cap.2, p.76)	1	saber			
reminded (cap.3, p.77)	2	recordar			
concentrated (cap.3, p.77)	1	concentrarse			
reveal (cap.3, p.78)	1	revelar			
see (cap.3, p.78)	1	comprender			
reflected (cap.3, p.78)	1	reflexionar			
knew (cap.3, p.78)	1	saber			
took any notice of (cap.3, p.78)	1	no darse cuenta de			
enquire (cap.3, p.78)	1	indagar			
wondered (cap.3, p.78)	1	preguntarse			
suspected (cap.3, p.78)	1	sospechar			
explain (cap.3, p.79)	1	explicar			
find out (cap.3, p.79)	2	averiguar			
find (cap.3, p.79)	1	descubrir			
thought (cap.3, p.79)	1	pensar			
know (cap.3, p.79)	2	saber			
discover (cap.3, p.78)	1	descubrir			
discovering (cap.3, p.79)	1	descubrir			
wonder (cap.3, p.80)	1	preguntarse			
enquire (cap.3, p.80)	1	indagar			
suggest (cap.3, p.80)	1	sugerir			
question (cap.3, p.80)	1	preguntar			
created (cap.3, p.80)	1	crear			

thinks (cap.3, p.80)	1	pensar			
suggested (cap.3, p.80)	1	sugerir			
thought (cap.3, p.80)	1	pensar			
see (cap.3, p.80)	1	comprender			
thought (cap.3, p.81)	2	pensar			
suspect (cap.3, p.81)	1	sospechar			
recall (cap.3, p.81)	1	recordar			
guessed (cap.3, p.81)	1	adivinar			
know (cap.3, p.81)	1	saber			
remember (cap.3, p.81)	1	recordar			
think (cap.3, p.81)	1	pensar			
thought (cap.3, p.82)	1	pensar			
supposed (cap.3, p.82)	1	suponer			
deciding (cap.3, p.82)	1	decidir			
knew (cap.3, p.82)	1	saber			
think (cap.3, p.82)	1	saber			
suggest (cap.3, p.82)	1	sugerir			
thinking (cap.3, p.82)	1	pensar			
intend (cap.3, p.82)	1	tener la intención			
find out (cap.3, p.82)	1	averiguar			
know (cap.3, p.83)	2	saber			
prove (cap.3, p.83)	2	probar			
doubt (cap.3, p.83)	1	dudar			
remember (cap.3, p.83)	1	recordar			
knew (cap.3, p.83)	1	saber			
discussed (cap.3, p.83)	1	discutir			
find (cap.3, p.83)	2	descubrir			
see (cap.3, p.83)	1	comprender			
choose (cap.3, p.84)	1	elegir			
understood (cap.3, p.84)	1	entender			
think (cap.3, p.84)	1	pensar			
find out (cap.3, p.84)	1	averiguar			
persuade (cap.3, p.84)	1	persuadir			
wondered (cap.3, p.84)	1	preguntarse			
knew (cap.3, p.84)	1	saber			
remembered (cap.3, p.85)	1	recordar			
find (cap.3, p.85)	1	descubrir			
see (cap.3, p.85)	1	averiguar			
recognized (cap.3, p.85)	1	reconocer			
knew (cap.3, p.85)	2	saber			
suppose (cap.3, p.87)	2	suponer			
thought (cap.3, p.87)	5	pensar			

think (cap.3, p.87)	2	pensar			
knew (cap.3, p.87)	1	saber			
ferreting out (cap.3, p.87)	1	descubrir			
explore (cap.3, p.87)	1	explorar			
believe (cap.3, p.87)	1	creer			
know (cap.3, p.87)	1	saber			
think (cap.3, p.88)	1	pensar			
decided (cap.3, p.88)	1	decidir			
thought (cap.3, p.88)	1	pensar			
suppose (cap.3, p.88)	1	suponer			
wondering (cap.3, p.88)	1	preguntarse			
explain (cap.3, p.88)	1	explicar			
thought (cap.3, p.89)	1	pensar			
think (cap.3, p.89)	4	pensar			
remember (cap.3, p.89)	1	recordar			
convinced (cap.3, p.89)	1	convencer			
convince (cap.3, p.89)	1	convencer			
know (cap.3, p.90)	4	saber			
believe (cap.3, p.90)	1	creer			
thought (cap.3, p.90)	4	pensar			
suppose (cap.3, p.90)	1	suponer			
had in mind (cap.3, p.90)	1	tener un plan en mente			
noticed (cap.3, p.90)	1	darse cuenta			
think (cap.3, p.90)	1	pensar			
prove (cap.3, p.90)	1	probar			
find out (cap.3, p.91)	1	averiguar			
finding out (cap.3, p.91)	1	averiguar			
think (cap.3, p.91)	1	pensar			
recalled (cap.3, p.91)	1	recordar			
thought (cap.3, p.91)	2	pensar			
remembered (cap.3, p.91)	1	recordar			
impressed on her mind (cap.3, p.91)	1	fijar en la mente de alguien			
guessed (on) (cap.3, p.92)	1	adivinar			
planned (cap.3, p.92)	1	planificar			
think (cap.3, p.92)	1	pensar			
know (cap.3, p.92)	1	saber			
justify (cap.3, p.92)	1	justificar			
believed (cap.3, p.92)	1	creer			
believe (cap.3, p.92)	1	creer			
identified (cap.3, p.92)	1	identificar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

238

knew (cap.3, p.93)	1	saber			
found (cap.3, p.93)	2	descubrir			
assess (cap.3, p.93)	1	evaluar			
knows (cap.3, p.93)	1	saber			
see (cap.3, p.93)	1	comprender			
find (cap.3, p.93)	1	descubrir			
understand (cap.3, p.94)	1	entender			
developed (cap.3, p.94)	1	desarrollar			
guess (cap.3, p.94)	1	adivinar			
knows (cap.3, p.94)	2	saber			
detecting (cap.3, p.94)	1	detectar			
know (cap.3, p.94)	2	saber			
intended (cap.3, p.94)	1	tener la intención			
thought (cap.3, p.94)	1	pensar			
wondered (cap.3, p.94)	1	preguntarse			
supposed (cap.3, p.95)	2	suponer			
find out (cap.3, p.95)	1	averiguar			
remember (cap.3, p.95)	2	recordar			
thought (cap.3, p.95)	1	pensar			
know (cap.3, p.95)	2	saber			
knew (cap.3, p.95)	1	saber			
forgetting (cap.3, p.95)	1	olvidar			
solving (cap.3, p.95)	1	resolver			
thought (cap.3, p.96)	2	pensar			
discovered (cap.3, p.96)	1	descubrir			
wondered (cap.3, p.96)	1	preguntarse			
doubted (cap.3, p.96)	1	dudar			
known (cap.3, p.97)	1	saber			
knows (cap.3, p.97)	1	saber			
wondered (cap.3, p.97)	1	preguntarse			
see (cap.3, p.97)	1	comprender			
decided (cap.3, p.97)	1	decidir			
explore (cap.3, p.97)	1	explorar			
find out (cap.3, p.97)	2	averiguar			
know (cap.3, p.98)	1	saber			
enquired (cap.3, p.99)	1	indagar			
puzzle (cap.3, p.99)	1	desconcertar			
understand (cap.3, p.99)	2	entender			
remember (cap.3, p.99)	1	recordar			
understand (cap.3, p.100)	1	entender			
think (cap.3, p.100)	3	pensar			

thought (cap.3, p.100)	1	pensar			
suppose (cap.3, p.100)	1	suponer			
admit (cap.3, p.101)	1	admitir			
think (cap.3, p.101)	1	pensar			
reflected (cap.3, p.101)	1	reflexionar			
know (cap.3, p.101)	2	saber			
suppose (cap.3, p.101)	1	suponer			
found (cap.3, p.102)	1	descubrir			
believing (cap.3, p.102)	1	creer			
finding (cap.3, p.102)	1	descubrir			
thought (cap.3, p.102)	2	pensar			
changed his mind (cap.3, p.102)	1	cambiar de parecer			
think (cap.3, p.102)	1	pensar			
supposed (cap.3, p.102)	1	suponer			
see (cap.3, p.103)	1	comprender			
found (cap.3, p.103)	1	descubrir			
knew (cap.3, p.103)	1	saber			
wondered (cap.3, p.104)	1	preguntarse			
remember (cap.3, p.104)	1	recordar			
conjured up (cap.3, p.104)	1	evocar			
suspected (cap.3, p.104)	1	sospechar			
know (cap.3, p.104)	3	saber			
recalled (cap.3, p.104)	1	recordar			
chose (cap.3, p.104)	1	elegir			
decided (cap.3, p.104)	1	decidir			
think (cap.3, p.104)	1	pensar			
claims (cap.3, p.105)	1	afirmar			
chose (cap.3, p.105)	1	elegir			
understanding (cap.3, p.105)	2	entender			
believed (cap.3, p.105)	1	creer			
confusing (cap.3, p.105)	1	confundir ideas			
interpret (cap.3, p.105)	1	interpretar			
noticed (cap.3, p.105)	1	darse cuenta			
find out (cap.3, p.105)	1	averiguar			
found out (cap.3, p.105)	3	averiguar			
thought (cap.3, p.105)	1	pensar			
thought (cap.3, p.106)	1	pensar			
imagine (cap.3, p.106)	1	imaginar			
find out (cap.3, p.106)	1	averiguar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

240

give (you) a hint (cap.3, p.106)	1	insinuar			
explain (cap.3, p.106)	1	explicar			
chose (cap.3, p.106)	1	elegir			
describe (cap.3, p.106)	1	describir			
think (cap.3, p.106)	2	pensar			
suppose (cap.3, p.107)	1	suponer			
doubt (cap.3, p.107)	1	dudar			
ascertained (cap.3, p.107)	1	descubrir			
thought (cap.3, p.107)	1	pensar			
enquire (cap.3, p.108)	1	indagar			
see (cap.3, p.108)	1	comprender			
known (cap.3, p.108)	1	saber			
ascertain (cap.3, p.108)	1	descubrir			
confess (cap.3, p.108)	1	confesar			
believe (cap.3, p.108)	1	creer			
think (cap.3, p.108)	1	pensar			
questioned (cap.3, p.108)	1	preguntar			
thought (cap.3, p.108)	1	pensar			
find out (cap.3, p.109)	1	averiguar			
observe (cap.3, p.109)	1	observar			
seen (cap.3, p.109)	1	comprender			
known (cap.3, p.109)	1	saber			
thought (cap.3, p.109)	1	pensar			
distinguish (cap.3, p.109)	1	distinguir			
knows (cap.3, p.109)	2	saber			
admit (cap.3, p.109)	2	admitir			
bring (all that) back (cap.3, p.109)	1	recordar			
believe (cap.3, p.109)	1	creer			
suspect (cap.3, p.109)	1	sospechar			
supposed (cap.3, p.109)	1	suponer			
found out (cap.3, p.109)	1	averiguar			
suppose (cap.3, p.110)	1	suponer			
suspect (cap.3, p.110)	1	sospechar			
know (cap.3, p.110)	3	saber			
understand (cap.3, p.110)	1	entender			
find out (cap.3, p.110)	1	averiguar			
imagine (cap.3, p.110)	1	imaginar			
chose (cap.3, p.110)	1	elegir			
notice (cap.3, p.110)	1	darse cuenta			
testify (cap.3, p.110)	1	testificar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

241

see (cap.3, p.110)	1	comprender			
think (cap.3, p.110)	1	pensar			
know (cap.3, p.111)	2	saber			
find (cap.3, p.111)	1	descubrir			
see (cap.3, p.111)	1	comprender			
find (cap.3, p.111)	1	descubrir			
knew (cap.3, p.111)	2	saber			
known (cap.3, p.111)	1	saber			
knows (cap.3, p.111)	1	saber			
concentrate (cap.3, p.111)	1	concentrarse			
discussing (cap.3, p.111)	2	discutir			
speculating (cap.3, p.111)	2	especular			
doubted (cap.3, p.111)	1	dudar			
solve (cap.3, p.111)	1	resolver			
thought (cap.3, p.112)	1	pensar			
think (cap.3, p.112)	1	pensar			
wondered (cap.3, p.112)	1	preguntarse			
found (cap.3, p.112)	1	descubrir			
found (cap.3, p.113)	1	descubrir			
chosen (cap.3, p.113)	1	elegir			
remembered (cap.3, p.113)	1	recordar			
known (cap.3, p.113)	1	saber			
forgotten (cap.3, p.113)	1	olvidar			
know (cap.3, p.113)	1	saber			
found (cap.3, p.113)	1	descubrir			
examined (cap.3, p.113)	1	examinar			
doubted (cap.3, p.113)	1	dudar			
remembering (cap.3, p.114)	1	recordar			
look at (cap.3, p.113)	1	examinar			
examined (cap.3, p.114)	1	examinar			
identify (cap.3, p.114)	1	identificar			
thought (cap.4, p.115)	1	pensar			
see (cap.4, p.115)	1	averiguar			
observe (cap.4, p.115)	1	observar			
decided (cap.4, p.116)	1	decidir			
know (cap.4, p.116)	1	saber			
considered (cap.4, p.116)	1	considerar			
suggested (cap.4, p.116)	2	sugerir			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

242

wondered (cap.4, p.116)	1	preguntarse			
suspected (cap.4, p.116)	1	sospechar			
selected (cap.4, p.117)	1	elegir			
decided (cap.4, p.117)	3	decidir			
enquiring (cap.4, p.117)	1	indagar			
checked (cap.4, p.117)	1	comprobar			
enquired (cap.4, p.117)	1	indagar			
decided (cap.4, p.118)	1	decidir			
wonder (cap.4, p.118)	1	preguntarse			
think (cap.4, p.118)	1	pensar			
enquire (cap.4, p.118)	1	indagar			
knew (cap.4, p.119)	2	saber			
discussing (cap.4, p.119)	1	discutir			
find (cap.4, p.119)	1	descubrir			
doubt (cap.4, p.119)	1	dudar			
explain (cap.4, p.120)	1	explicar			
found (cap.4, p.120)	1	descubrir			
knew (cap.4, p.120)	1	saber			
contemplated (cap.4, p.121)	1	pensar			
see (cap.4, p.121)	1	comprender			
know (cap.4, p.121)	1	saber			
wondering (cap.4, p.121)	1	preguntarse			
thinking (cap.4, p.122)	1	pensar			
enquired (cap.4, p.122)	1	indagar			
thought (cap.4, p.122)	1	pensar			
know (cap.4, p.122)	3	saber			
considering (cap.4, p.122)	1	considerar			
knew (cap.4, p.122)	2	saber			
know (cap.4, p.123)	3	saber			
see (cap.4, p.123)	2	comprender			
known (cap.4, p.123)	2	saber			
knew (cap.4, p.123)	1	saber			
reckoned (cap.4, p.123)	1	creer			
believed (cap.4, p.123)	1	creer			
remember (cap.4, p.124)	1	recordar			
know (cap.4, p.124)	1	saber			
knew (cap.4, p.124)	1	saber			
think (cap.4, p.124)	2	pensar			
thought (cap.4, p.124)	1	pensar			

see (cap.4, p.124)	2	comprender			
studying (cap.4, p.124)	1	estudiar			
see (cap.4, p.125)	2	comprender			
think (cap.4, p.125)	3	pensar			
thought (cap.4, p.125)	3	pensar			
believed (cap.4, p.125)	1	creer			
know (cap.4, p.125)	1	saber			
noticed (cap.4, p.125)	1	darse cuenta			
forget (cap.4, p.126)	2	olvidar			
know (cap.4, p.126)	3	saber			
understand (cap.4, p.126)	1	entender			
think (cap.4, p.126)	3	pensar			
thought (cap.4, p.126)	2	pensar			
believe (cap.4, p.126)	1	creer			
solve (cap.4, p.126)	1	resolver			
thinking (cap.4, p.126)	1	pensar			
found out (cap.4, p.126)	1	averiguar			
thought (cap.4, p.127)	1	pensar			
know (cap.4, p.127)	1	saber			
knows (cap.4, p.127)	1	saber			
see (cap.4, p.127)	1	comprender			
suggested (cap.4, p.127)	1	sugerir			
knowing (cap.4, p.127)	1	saber			
think (cap.4, p.128)	2	pensar			
know (cap.4, p.128)	1	saber			
find (cap.4, p.128)	3	descubrir			
remembered (cap.4, p.128)	1	recordar			
concentrating (cap.4, p.128)	1	concentrarse			
knew (cap.4, p.128)	1	saber			
confused (cap.4, p.129)	1	confundir			
imagine (cap.4, p.129)	1	imaginar			
found (cap.4, p.129)	1	descubrir			
saw (cap.4, p.129)	1	comprender			
decided (cap.4, p.129)	1	decidir			
found (cap.4, p.129)	1	descubrir			
noticed (cap.4, p.129)	1	darse cuenta			
thought (cap.4, p.130)	2	pensar			
decided (cap.4, p.130)	2	decidir			
saw (cap.4, p.130)	1	comprender			
remembering (cap.4, p.130)	1	recordar			
guess (cap.4, p.131)	1	adivinar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

wondered (cap.4, p.131)	1	preguntarse			
remember (cap.4, p.132)	1	recordar			
knew (cap.4, p.132)	1	saber			
know (cap.4, p.132)	2	saber			
discuss (cap.4, p.132)	1	discutir			
thought (cap.4, p.132)	1	pensar			
think (cap.4, p.132)	1	pensar			
see (cap.4, p.132)	1	comprender			
wondered (cap.4, p.132)	1	preguntarse			
find (cap.4, p.132)	1	descubrir			
recognize (cap.4, p.132)	1	reconocer			
wondered (cap.4, p.133)	1	preguntarse			
guess (cap.4, p.133)	1	adivinar			
see (cap.4, p.133)	1	comprender			
know (cap.4, p.133)	1	saber			
decide (cap.4, p.134)	1	decidir			
remembered (cap.4, p.134)	1	recordar			
thinking (cap.4, p.134)	1	pensar			
suppose (cap.4, p.134)	1	suponer			
find (cap.4, p.134)	1	descubrir			
named (cap.4, p.134)	1	nombrar			
found (cap.4, p.134)	1	descubrir			
remembered (cap.4, p.135)	2	recordar			
discover (cap.4, p.135)	1	descubrir			
thought (cap.4, p.135)	2	pensar			
remember (cap.4, p.135)	1	recordar			
knew (cap.4, p.135)	1	saber			
remind (cap.4, p.136)	1	recordar			
know (cap.4, p.136)	1	saber			
decided (cap.4, p.136)	1	decidir			
forgot (cap.4, p.136)	1	olvidar			
knew (cap.4, p.137)	1	saber			
verify (cap.4, p.137)	1	confirmar			
know (cap.4, p.137)	1	saber			
verified (cap.4, p.137)	1	confirmar			
known (cap.4, p.137)	1	saber			
discovered (cap.4, p.137)	1	descubrir			
found (cap.4, p.137)	1	descubrir			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

245

explain (cap.4, p.137)	1	explicar			
choose (cap.4, p.138)	1	elegir			
hesitated (cap.4, p.138)	1	dudar			
wondering (cap.4, p.138)	1	preguntarse			
realized (cap.4, p.139)	1	darse cuenta de			
recognized (cap.4, p.139)	1	reconocer			
thought (cap.4, p.139)	1	pensar			
conferred (cap.4, p.139)	1	comparar opiniones			
wondered (cap.4, p.141)	1	preguntarse			
comprehended (cap.4, p.141)	1	comprender			
confused (cap.4, p.141)	1	confundir			
thought (cap.4, p.141)	2	pensar			
compare (cap.4, p.141)	1	comparar			
know (cap.4, p.142)	3	saber			
believe (cap.4, p.142)	2	creer			
decide (cap.4, p.142)	1	decidir			
see (cap.4, p.142)	1	imaginar			
questioning (cap.4, p.142)	1	preguntar			
assessing (cap.4, p.142)	1	evaluar			
think (cap.4, p.142)	2	pensar			
guessed (cap.4, p.142)	1	adivinar			
decided (cap.4, p.142)	1	decidir			
know (cap.4, p.143)	1	saber			
see (cap.4, p.143)	1	comprender			
judged (cap.4, p.143)	1	juzgar			
doubt (cap.4, p.143)	1	dudar			
convinced (cap.4, p.143)	1	convencer			
explaining (cap.4, p.143)	1	explicar			
found (cap.4, p.143)	1	descubrir			
hesitated (cap.4, p.143)	1	dudar			
saw (cap.4, p.144)	1	comprender			
thought (cap.4, p.144)	3	pensar			
hesitated (cap.4, p.144)	1	dudar			
knew (cap.4, p.144)	1	saber			
think (cap.4, p.144)	1	pensar			
imagine (cap.4, p.145)	1	imaginar			
believe (cap.4, p.145)	2	creer			
thought (cap.4, p.145)	1	pensar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

confirm (cap.4, p.145)	1	confirmar			
knew (cap.4, p.145)	1	saber			
revealed (cap.4, p.145)	1	revelar			
detected (cap.4, p.145)	1	detectar			
notice (cap.4, p.145)	1	darse cuenta			
found (cap.4, p.145)	1	descubrir			
choose (cap.4, p.145)	1	elegir			
think (cap.4, p.145)	1	pensar			
describe (cap.4, p.145)	1	describir			
recognized (cap.4, p.145)	2	reconocer			
reflected (cap.4, p.145)	1	reflexionar			
noticed (cap.4, p.146)	1	darse cuenta			
see (cap.4, p.146)	1	averiguar			
knew (cap.4, p.146)	1	saber			
found (cap.4, p.146)	1	descubrir			
know (cap.4, p.146)	2	saber			
planned (cap.4, p.146)	1	planificar			
find (cap.4, p.146)	1	descubrir			
hadn't it in mind	1	no recordar			
find (cap.4, p.147)	1	descubrir			
thinking (cap.4, p.147)	1	pensar			
know (cap.4, p.147)	1	saber			
found (cap.4, p.147)	1	descubrir			
described (cap.4, p.147)	1	describir			
thought (cap.4, p.147)	3	pensar			
convince (cap.4, p.147)	2	convencer			
investigate (cap.4, p.147)	1	investigar			
know (cap.4, p.148)	2	saber			
thought (cap.4, p.148)	2	pensar			
detected (cap.4, p.148)	1	detectar			
think (cap.4, p.148)	1	pensar			
examined (cap.4, p.148)	1	examinar			
knew (cap.4, p.148)	1	saber			
convince (cap.4, p.148)	1	convencer			
believe (cap.4, p.148)	1	creer			
know (cap.4, p.149)	2	saber			
discussing (cap.4, p.149)	1	discutir			
contemplate (cap.4, p.149)	1	pensar			
theorize (cap.4, p.149)	1	teorizar			
discovered (cap.4, p.149)	1	descubrir			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

planned (cap.4, p.149)	1	planificar			
examine (cap.4, p.149)	1	examinar			
decided (cap.4, p.149)	1	decidir			
testify (cap.4, p.150)	1	testificar			
discovered (cap.4, p.150)	1	descubrir			
believe (cap.4, p.150)	1	creer			
explained (cap.5, p.151)	1	explicar			
knowing (cap.5, p.151)	1	saber			
deduced (cap.5, p.151)	1	deducir			
decided (cap.5, p.152)	1	decidir			
proved (cap.5, p.152)	1	probar			
wondered (cap.5, p.152)	2	preguntarse			
understand (cap.5, p.152)	1	entender			
noticed (cap.5, p.152)	1	darse cuenta			
demonstrated (cap.5, p.152)	1	demostrar			
see (cap.5, p.153)	1	comprender			
knew (cap.5, p.153)	1	saber			
wondered (cap.5, p.153)	1	preguntarse			
forgetting (cap.5, p.153)	1	olvidar			
hesitated (cap.5, p.154)	1	dudar			
wondering (cap.5, p.154)	1	preguntarse			
decided (cap.5, p.154)	1	decidir			
remembered (cap.5, p.154)	1	recordar			
comprehended (cap.5, p.154)	1	comprender			
recalled (cap.5, p.155)	1	recordar			
knew (cap.5, p.156)	1	saber			
think (cap.5, p.156)	1	pensar			
knew (cap.5, p.157)	2	saber			
thought (cap.5, p.157)	1	pensar			
knowing (cap.5, p.157)	1	saber			
remembered (cap.5, p.157)	1	recordar			
found (cap.5, p.157)	1	descubrir			
think (cap.5, p.158)	1	pensar			
knew (cap.5, p.158)	2	saber			
discover (cap.5, p.158)	1	descubrir			
prove (cap.5, p.158)	2	probar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

248

intended (cap.5, p.158)	1	tener la intención			
recalled (cap.5, p.158)	1	recordar			
suspect (cap.5, p.158)	1	sospechar			
decided (cap.5, p.159)	1	decidir			
explore (cap.5, p.159)	1	explorar			
found (cap.5, p.159)	2	descubrir			
reveal (cap.5, p.159)	1	revelar			
knew (cap.5, p.159)	1	saber			
forgotten (cap.5, p.160)	1	olvidar			
think (cap.5, p.160)	2	pensar			
know (cap.5, p.160)	3	saber			
remember (cap.5, p.160)	1	recordar			
decided (cap.5, p.160)	1	decidir			
explore (cap.5, p.160)	1	explorar			
notice (cap.5, p.160)	1	darse cuenta			
see (cap.5, p.160)	1	averiguar			
noticed (cap.5, p.160)	1	darse cuenta			
snooping (cap.5, p.160)	1	examinar			
detect (cap.5, p.160)	1	detectar			
remember (cap.5, p.161)	4	recordar			
think (cap.5, p.161)	1	pensar			
relive (cap.5, p.161)	1	recordar			
recalled (cap.5, p.161)	1	recordar			
recognized (cap.5, p.161)	1	reconocer			
knew (cap.5, p.161)	1	saber			
reckoned (cap.5, p.161)	1	creer			
wondered (cap.5, p.162)	1	preguntarse			
imagined (cap.5, p.162)	1	imaginar			
realized (cap.5, p.162)	1	darse cuenta de			
forgotten (cap.5, p.162)	1	olvidar			
search (cap.5, p.162)	1	buscar			
discovered (cap.5, p.162)	1	descubrir			
found (cap.5, p.162)	1	descubrir			
knew (cap.5, p.163)	3	saber			
knowing (cap.5, p.163)	1	saber			
see (cap.5, p.163)	1	comprender			
know (cap.5, p.163)	1	saber			
doubted (cap.5, p.163)	1	dudar			
think (cap.5, p.164)	1	pensar			
knew (cap.5, p.165)	2	saber			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

249

know (cap.6, p.166)	1	saber			
noticed (cap.6, p.166)	1	darse cuenta			
remembered (cap.6, p.166)	1	recordar			
recalled (cap.6, p.167)	1	recordar			
noticed (cap.6, p.167)	1	darse cuenta			
knew (cap.6, p.167)	2	saber			
noticed (cap.6, p.167)	1	darse cuenta			
reminded (cap.6, p.167)	1	recordar			
known (cap.6, p.167)	1	saber			
noticed (cap.6, p.167)	1	darse cuenta			
noticed (cap.6, p.167)	1	darse cuenta			
find (cap.6, p.168)	1	descubrir			
found (cap.6, p.168)	1	descubrir			
see (cap.6, p.168)	1	comprender			
thought (cap.6, p.168)	1	pensar			
knew (cap.6, p.168)	1	saber			
hesitate (cap.6, p.168)	1	dudar			
discovered (cap.6, p.168)	1	descubrir			
think (cap.6, p.169)	1	pensar			
know (cap.6, p.169)	7	saber			
discover (cap.6, p.169)	1	descubrir			
suppose (cap.6, p.169)	1	suponer			
guess (cap.6, p.169)	1	adivinar			
discovered (cap.6, p.169)	1	descubrir			
found (cap.6, p.169)	1	descubrir			
claimed (cap.6, p.169)	1	afirmar			
believe (cap.6, p.169)	2	creer			
question (cap.6, p.169)	1	preguntar			
suspect (cap.6, p.169)	1	sospechar			
remember (cap.6, p.169)	1	recordar			
prove (cap.6, p.170)	1	probar			
suspect (cap.6, p.170)	1	sospechar			
chose (cap.6, p.170)	1	elegir			
remember (cap.6, p.170)	2	recordar			
planning (cap.6, p.170)	1	planificar			
think (cap.6, p.170)	1	pensar			
doubt (cap.6, p.170)	1	dudar			
notice (cap.6, p.170)	1	darse cuenta			
identify (cap.6, p.170)	2	identificar			
found out (cap.6, p.170)	1	averiguar			
found (cap.6, p.170)	1	descubrir			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

250

knows (cap.6, p.170)	1	saber			
believe (cap.6, p.170)	1	creer			
find (cap.6, p.171)	1	descubrir			
think (cap.6, p.171)	1	pensar			
know (cap.6, p.171)	1	saber			
understanding (cap.6, p.171)	1	entender			
discuss (cap.6, p.171)	1	discutir			
knew (cap.6, p.171)	2	saber			
reasoned (cap.6, p.171)	1	razonar			
believe (cap.6, p.171)	2	creer			
imagining (cap.6, p.171)	1	imaginar			
discovered (cap.6, p.171)	1	descubrir			
choose (cap.6, p.171)	1	elegir			
see (cap.6, p.171)	1	comprender			
understood (cap.6, p.172)	1	entender			
explained (cap.6, p.172)	1	explicar			
remember (cap.6, p.172)	2	recordar			
knew (cap.6, p.172)	3	saber			
forget (cap.6, p.173)	1	olvidar			
thought (cap.6, p.173)	1	pensar			
guessed (cap.6, p.173)	1	adivinar			
found (cap.6, p.173)	1	descubrir			
doubted (cap.6, p.173)	1	dudar			
understand (cap.6, p.174)	1	entender			
know (cap.6, p.174)	2	saber			
believed (cap.6, p.174)	1	creer			
plan (cap.6, p.174)	1	planificar			
plan (cap.6, p.175)	1	planificar			
thought (cap.6, p.175)	1	pensar			
pictured (cap.6, p.175)	1	imaginar			
brought back (cap.6, p.175)	1	recordar			
know (cap.6, p.175)	1	saber			
remembered (cap.6, p.175)	1	recordar			
confessed (cap.6, p.175)	1	confesar			
think (cap.6, p.176)	1	pensar			
see (cap.6, p.176)	1	comprender			
forgetting (cap.6, p.176)	1	olvidar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

251

notice (cap.6, p.176)	1	darse cuenta			
found (cap.6, p.176)	2	descubrir			
find (cap.6, p.176)	2	descubrir			
know (cap.6, p.177)	1	saber			
found (cap.6, p.177)	2	descubrir			
suspected (cap.6, p.177)	1	sospechar			
believed (cap.6, p.177)	1	creer			
knew (cap.6, p.177)	2	saber			
chose (cap.6, p.177)	1	elegir			
guessed (cap.6, p.177)	1	adivinar			
thought (cap.6, p.177)	1	pensar			
investigate (cap.6, p.177)	1	investigar			
known (cap.6, p.178)	1	saber			
find (cap.6, p.178)	1	descubrir			
think (cap.6, p.178)	2	pensar			
noticed (cap.6, p.178)	1	darse cuenta			
forgetting (cap.6, p.178)	1	olvidar			
remember (cap.6, p.178)	2	recordar			
know (cap.6, p.178)	2	saber			
forget (cap.6, p.179)	1	olvidar			
question (cap.6, p.179)	1	preguntar			
invent (cap.6, p.179)	1	inventar			
remember (cap.6, p.179)	1	recordar			
thought (cap.6, p.179)	2	pensar			
known (cap.6, p.179)	1	saber			
planned (cap.6, p.179)	1	planificar			
planning (cap.6, p.179)	1	planificar			
suppose (cap.6, p.179)	1	suponer			
know (cap.6, p.179)	2	saber			
see (cap.6, p.180)	1	averiguar			
revealing (cap.6, p.180)	1	revelar			
taking no notice of (cap.6, p.180)	1	no darse cuenta de			
identified (cap.6, p.180)	1	identificar			
guessed (cap.6, p.180)	1	adivinar			
took any notice of (cap.6, p.181)	1	no darse cuenta de			
knew (cap.6, p.181)	1	saber			
question (cap.6, p.181)	1	preguntar			
recall (cap.6, p.181)	1	recordar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

252

remembered (cap.6, p.181)	1	recordar			
recognize (cap.6, p.181)	1	reconocer			
thought (cap.6, p.181)	1	pensar			
think (cap.6, p.181)	2	pensar			
thought (cap.6, p.182)	1	pensar			
know (cap.6, p.182)	1	saber			
bringing back (cap.6, p.182)	1	recordar			
noticed (cap.6, p.182)	1	darse cuenta			
thinking (cap.6, p.183)	1	pensar			
know (cap.6, p.183)	2	saber			
wondered (cap.6, p.184)	1	preguntarse			
recognize (cap.6, p.184)	1	reconocer			
check (cap.6, p.184)	1	comprobar			
knew (cap.6, p.184)	1	saber			
guessed (cap.6, p.184)	1	adivinar			
found (cap.6, p.185)	1	descubrir			
affirmed (cap.6, p.185)	1	afirmar			
testified (cap.6, p.185)	1	testificar			
intended (cap.5, p.158)	1	tener la intención			
thought (cap.6, p.185)	2	pensar			
knowing (cap.6, p.185)	1	saber			
seen (cap.6, p.185)	1	imaginar			
remind (cap.6, p.185)	1	recordar			
known (cap.6, p.185)	1	saber			
thought (cap.6, p.186)	5	pensar			
realized (cap.6, p.186)	1	darse cuenta de			
found (cap.6, p.186)	1	descubrir			
contemplated (cap.6, p.186)	1	pensar			
seen (cap.6, p.186)	2	comprender			
testified (cap.6, p.186)	1	testificar			
was under the impression (cap.6, p.108)	1	tener la impresión de algo			
deduce (cap.6, p.186)	1	deducir			
deduce (cap.6, p.187)	1	deducir			
thought (cap.6, p.187)	1	pensar			
wondered (cap.6, p.187)	1	preguntarse			
knew (cap.6, p.187)	2	saber			

remembered (cap.6, p.187)	1	recordar			
confirmed (cap.6, p.187)	1	confirmar			
explain (cap.6, p.187)	1	explicar			
decided (cap.6, p.187)	2	decidir			
discovered (cap.6, p.187)	1	descubrir			
think (cap.6, p.187)	2	pensar			
discover (cap.6, p.187)	1	descubrir			
describe (cap.6, p.188)	1	describir			
found (cap.6, p.188)	1	descubrir			
explain (cap.6, p.188)	2	explicar			
proposed (cap.6, p.188)	1	sugerir			
contemplating (cap.6, p.188)	1	considerar			
knew (cap.6, p.188)	2	saber			
remembered (cap.6, p.188)	1	recordar			
found (cap.6, p.189)	1	descubrir			
propose (cap.6, p.189)	1	sugerir			
know (cap.6, p.189)	1	saber			
think (cap.6, p.189)	2	pensar			
suspected (cap.6, p.189)	1	sospechar			
found (cap.6, p.189)	2	descubrir			
check (cap.6, p.189)	1	comprobar			
see (cap.6, p.189)	1	comprender			
thought (cap.6, p.189)	2	pensar			
believing (cap.6, p.189)	2	creer			
knew (cap.6, p.189)	1	saber			
remember (cap.6, p.189)	1	recordar			
found (cap.6, p.190)	1	descubrir			
wondered (cap.6, p.190)	1	preguntarse			
suspected (cap.6, p.190)	1	sospechar			
knew (cap.6, p.190)	1	saber			
suppose (cap.6, p.191)	1	suponer			
know (cap.6, p.191)	3	saber			
choose (cap.6, p.191)	1	elegir			
believe (cap.6, p.191)	1	creer			
find (cap.6, p.191)	1	descubrir			
found (cap.6, p.191)	1	descubrir			
decided (cap.6, p.191)	1	decidir			
think (cap.6, p.191)	2	pensar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

254

decide (cap.6, p.191)	1	decidir			
thought (cap.6, p.192)	2	pensar			
think (cap.6, p.192)	1	pensar			
recognizing (cap.6, p.193)	1	reconocer			
wondered (cap.6, p.193)	1	preguntarse			
think (cap.6, p.194)	3	pensar			
know (cap.6, p.194)	1	saber			
justifying (cap.6, p.194)	1	justificar			
explaining (cap.6, p.194)	1	explicar			
see (cap.6, p.194)	1	comprender			
suppose (cap.6, p.194)	1	suponer			
thinking (cap.6, p.194)	1	pensar			
discuss (cap.6, p.194)	1	discutir			
understand (cap.6, p.194)	1	entender			
thinking (cap.6, p.195)	3	pensar			
thought (cap.6, p.195)	1	pensar			
know (cap.6, p.195)	1	saber			
discovered (cap.6, p.195)	1	descubrir			
confirmed (cap.6, p.195)	1	confirmar			
guessed (cap.6, p.195)	1	adivinar			
prove (cap.6, p.195)	1	probar			
imagine (cap.6, p.196)	1	imaginar			
look at (cap.6, p.196)	1	examinar			
thought (cap.6, p.196)	1	pensar			
knowing (cap.6, p.196)	1	saber			
convinced (cap.6, p.196)	1	convencer			
suspect (cap.6, p.196)	1	sospechar			
think (cap.6, p.196)	1	pensar			
entered (his) mind (cap.6, p.196)	1	venir a la mente			
thinking (cap.6, p.197)	1	pensar			
imagine (cap.6, p.197)	1	imaginar			
know (cap.6, p.197)	1	saber			
see (cap.6, p.197)	1	comprender			
thought (cap.6, p.197)	2	pensar			
knew (cap.6, p.197)	1	saber			
found (cap.6, p.197)	1	descubrir			
think (cap.6, p.198)	2	pensar			
find (cap.6, p.198)	1	descubrir			

discovered (cap.6, p.198)	1	descubrir			
prove (cap.6, p.198)	1	probar			
describe (cap.6, p.198)	1	describir			
question (cap.6, p.198)	1	preguntar			
remember (cap.6, p.199)	1	recordar			
supposed (cap.6, p.199)	1	suponer			
describe (cap.6, p.199)	1	describir			
found (cap.6, p.199)	1	descubrir			
wondered (cap.6, p.200)	1	preguntarse			
believe (cap.6, p.200)	2	creer			
realized (cap.6, p.200)	1	darse cuenta de			
forget (cap.6, p.200)	1	olvidar			
wonder (cap.6, p.200)	1	preguntarse			
recalled (cap.6, p.200)	2	recordar			
notice (cap.6, p.200)	1	darse cuenta			
contemplated (cap.6, p.200)	1	pensar			
decided (cap.6, p.200)	1	decidir			
thought (cap.6, p.201)	1	pensar			
explaining (cap.6, p.201)	1	explicar			
found (cap.6, p.201)	1	descubrir			
thought (cap.6, p.202)	1	pensar			
justified (cap.6, p.203)	1	justificar			
thought (cap.6, p.203)	1	pensar			
wondered (cap.6, p.204)	1	preguntarse			
described (cap.6, p.204)	1	describir			
pictured (cap.6, p.204)	1	imaginar			
knew (cap.6, p.205)	2	saber			
reminding (cap.6, p.205)	1	recordar			
wondered (cap.6, p.205)	1	preguntarse			
decide (cap.6, p.205)	1	decidir			
discover (cap.6, p.205)	1	descubrir			
disclose (cap.6, p.205)	1	revelar			
discussed (cap.6, p.205)	1	discutir			
decided (cap.6, p.205)	1	decidir			
remembered (cap.6, p.206)	1	recordar			

discussing (cap.6, p.206)	3	discutir			
reminded (cap.6, p.206)	1	recordar			
invent (cap.6, p.206)	1	inventar			
remember (cap.6, p.206)	1	recordar			
thought (cap.6, p.206)	1	pensar			
think (cap.6, p.206)	4	pensar			
know (cap.6, p.206)	2	saber			
known (cap.6, p.206)	1	saber			
questioned (cap.6, p.206)	2	preguntar			
knew (cap.6, p.206)	4	saber			
see (cap.6, p.207)	1	averiguar			
suspected (cap.6, p.207)	2	sospechar			
admitted (cap.6, p.207)	1	admitir			
ascertained (cap.6, p.207)	1	descubrir			
examine (cap.6, p.207)	1	examinar			
suspect (cap.6, p.207)	1	sospechar			
consider (cap.6, p.207)	1	considerar			
found out (cap.6, p.207)	1	averiguar			
remember (cap.6, p.207)	1	recordar			
decided (cap.6, p.207)	1	decidir			
explore (cap.6, p.207)	1	explorar			
think (cap.6, p.207)	1	pensar			
exploring (cap.6, p.208)	1	explorar			
know (cap.6, p.208)	2	saber			
remember (cap.6, p.208)	1	recordar			
see (cap.6, p.208)	1	comprender			
think (cap.6, p.208)	1	pensar			
known (cap.6, p.208)	1	saber			
persuaded (cap.6, p.208)	1	persuadir			
thought (cap.6, p.209)	2	pensar			
believe (cap.6, p.209)	1	creer			
know (cap.6, p.209)	1	saber			
questioned (cap.6, p.209)	1	preguntar			
planning (cap.6, p.209)	1	planificar			
prove (cap.6, p.209)	1	probar			
enquire (cap.6, p.210)	1	indagar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

257

remembered (cap.6, p.210)	1	recordar			
suppose (cap.6, p.210)	1	suponer			
decided (cap.6, p.210)	1	decidir			
know (cap.6, p.210)	1	saber			
think (cap.6, p.210)	1	pensar			
identified (cap.6, p.210)	1	identificar			
describe (cap.6, p.210)	1	describir			
thought (cap.6, p.210)	1	pensar			
misunderstood (cap.6, p.210)	1	no entender			
understood (cap.6, p.210)	1	entender			
knew (cap.6, p.210)	1	saber			
recalled (cap.6, p.210)	1	recordar			
concentrate (cap.6, p.211)	1	concentrarse			
think (cap.6, p.211)	1	pensar			
discover (cap.6, p.211)	1	descubrir			
decided (cap.6, p.211)	1	decidir			
knew (cap.6, p.211)	3	saber			
imagine (cap.6, p.211)	2	imaginar			
understood (cap.6, p.211)	1	entender			
recalled (cap.6, p.211)	1	recordar			
recognized (cap.6, p.211)	1	reconocer			
confess (cap.6, p.211)	1	confesar			
know (cap.6, p.212)	2	saber			
assimilated (cap.6, p.212)	1	asimilar			
thought (cap.6, p.212)	1	pensar			
making up (his) mind (cap.6, p.212)	1	decidir			
knew (cap.6, p.212)	1	saber			
think (cap.6, p.212)	3	pensar			
decide (cap.6, p.212)	1	decidir			
thought (cap.6, p.213)	1	pensar			
enquired (cap.6, p.213)	1	indagar			
realize (cap.6, p.213)	1	darse cuenta de			
forgotten (cap.6, p.213)	1	olvidar			
know (cap.6, p.213)	1	saber			
wonder (cap.6, p.213)	1	preguntarse			
knew (cap.6, p.213)	1	saber			
thought (cap.6, p.214)	1	pensar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

258

proposing (cap.6, p.214)	1	sugerir			
imagine (cap.6, p.214)	1	imaginar			
remember (cap.6, p.214)	1	recordar			
think (cap.6, p.214)	4	pensar			
know (cap.6, p.214)	1	saber			
understand (cap.6, p.214)	1	entender			
suspect (cap.6, p.214)	2	sospechar			
suggest (cap.6, p.214)	2	sugerir			
questioned (cap.6, p.214)	1	preguntar			
explain (cap.6, p.214)	1	explicar			
claims (cap.6, p.214)	1	afirmar			
knows (cap.6, p.214)	1	saber			
think (cap.6, p.215)	1	pensar			
reasoning (cap.6, p.215)	1	razonar			
enquired (cap.6, p.215)	1	indagar			
know (cap.6, p.215)	1	saber			
suspect (cap.6, p.216)	1	sospechar			
know (cap.6, p.216)	1	saber			
understand (cap.6, p.216)	1	entender			
TOTAL	15 34	verbos		391	sustantivos

Fuente: Elaboración propia

Anexo G

Ficha de análisis de “A” is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005)

Nombre de la investigación: El lenguaje de pensamiento en cuatro obras literarias del siglo XX, Aporte didáctico a la cultura de pensamiento en el aula de inglés

Título de la obra literaria: “A” Is for Alibi [“A” de adulterio] (Grafton, 1982/2005)

Autora: Sue Grafton, escritora estadounidense

Datos a encontrar: Lenguaje de pensamiento (verbos y sustantivos)

Estado de la planilla: (Incompleta, completa, verificada)

Presencia del lenguaje de pensamiento en la obra: SI NO (hacer un círculo en lo que corresponda)

Unidades de registro que se refieran a algún tipo de actividad mental (verbos) y página en la que se encuentra	Nº de menciones	Significado base de la unidad de registro en español	Unidades de registro que se refieran a algún producto de una actividad mental (sustantivos) y página en la que se encuentra	Nº de menciones	Significado base de la unidad de registro en español
weighs (cap.1, p.3)	1	considerar	name (cap.1, p.3)	1	nombre
know (cap.1, p.3)	1	saber	statement (cap.1, p.3)	1	exposición
studied (cap.1, p.3)	1	estudiar	investigations (cap.1, p.3)	1	investigación
knew (cap.1, p.3)	1	saber	investigation (cap.1, p.4)	1	investigación
guess (cap.1, p.4)	1	adivinar	conviction (cap.1, p.4)	1	condena
think (cap.1, p.4)	1	pensar	guesses (cap.1, p.5)	1	suposición
find out (cap.1, p.4)	1	averiguar	proof (cap.1, p.5)	1	prueba
claiming (cap.1, p.4)	1	afirmar	name (cap.1, p.5)	1	nombre
believe (cap.1, p.4)	1	creer	question (cap.1, p.6)	2	pregunta
know (cap.1, p.4)	3	saber	thought (cap.1, p.6)	1	pensamiento
thought (cap.1, p.4)	1	pensar	evidence (cap.1, p.6)	1	evidencia
believed (cap.1, p.4)	1	creer	concentration (cap.1, p.8)	1	concentración
remember (cap.1, p.4)	1	recordar	doubt (cap.2, p.9)	1	duda
imagine (cap.1, p.4)	1	imaginar	doubts (cap.2, p.9)	1	duda
suppose (cap.1, p.4)	1	suponer	speculation (cap.2, p.9)	1	especulación
expected (cap.1, p.4)	1	creer	implications (cap.2, p.10)	1	insinuación
found out (cap.1, p.4)	1	averiguar	proof (cap.2, p.10)	1	prueba
think (cap.1, p.5)	4	pensar	weight (cap.2, p.10)	1	peso
thought (cap.1, p.5)	1	pensar	evidence (cap.2, p.11)	1	evidencia
explain (cap.1, p.5)	1	explicar	idea (cap.2, p.11)	1	idea
doubt (cap.1, p.5)	1	dudar	memories (cap.2, p.11)	1	recuerdo
studied (cap.1, p.5)	1	estudiar	reasons (cap.3, p.13)	1	razón
see (cap.1, p.5)	2	comprender	name (cap.3, p.13)	2	nombre
know (cap.1, p.5)	1	saber	proof (cap.3, p.14)	1	prueba
find out (cap.1, p.5)	1	averiguar	name (cap.3, p.14)	1	nombre
check back (cap.1, p.5)	1	comprobar nuevamente	idea (cap.3, p.15)	1	idea

knows (cap.1, p.5)	1	saber	appreciation (cap.3, p.15)	1	apreciación
guess (cap.1, p.6)	1	adivinar	name (cap.3, p.15)	1	nombre
thought (cap.1, p.6)	1	pensar	idea (cap.3, p.16)	1	idea
look at (cap.1, p.6)	1	examinar	guess (cap.3, p.16)	1	suposición
found (cap.1, p.6)	1	descubrir	dispute (cap.3, p.16)	1	argumento
believe (cap.1, p.6)	1	creer	investigation (cap.3, p.16)	1	investigación
know (cap.1, p.6)	1	saber	questions (cap.3, p.16)	1	pregunta
remember (cap.1, p.6)	1	recordar	contradictions (cap.3, p.16)	1	contradicción
discovered (cap.1, p.6)	1	descubrir	hypothesis (cap.3, p.16)	1	hipótesis
found out (cap.1, p.6)	1	averiguar	questions (cap.3, p.16)	1	pregunta
contemplating (cap.1, p.6)	1	contemplar	plan (cap.3, p.17)	1	plan
established (cap.1, p.6)	1	determinar	questions (cap.4, p.17)	1	pregunta
knew (cap.1, p.6)	1	saber	name (cap.4, p.18)	1	nombre
admitting (cap.1, p.6)	1	admitir	questions (cap.4, p.19)	1	pregunta
guesses (cap. 2, p.8)	1	adivinar	idea (cap.4, p.19)	1	idea
outthink (cap. 2, p.8)	1	ser más listo que alguien	impression (cap.4, p.19)	1	impresión
knew (cap. 2, p.8)	1	saber	name (cap.4, p.20)	1	nombre
knows (cap. 2, p.8)	3	saber	claim (cap.3, p.21)	2	afirmación
questioning (cap. 2, p.8)	1	preguntar	impression (cap.5, p.22)	1	impresión
look at (cap. 2, p.8)	1	examinar	name (cap.5, p.23)	1	nombre
know (cap. 2, p.8)	1	saber	suspicion (cap.5, p.23)	1	sospecha
hesitate (cap. 2, p.8)	1	dudar	questions (cap.5, p.23)	1	pregunta
imagined (cap. 2, p.9)	1	imaginar	inquiry (cap.5, p.23)	1	indagación
dreamed (cap. 2, p.9)	1	soñar	explanation (cap.5, p.24)	1	explicación
read (cap 2, p.9)	1	interpretar	decisions (cap.5, p.24)	1	decisión
know (cap. 2, p.9)	2	saber	idea (cap.5, p.25)	1	idea
understand (cap. 2, p.9)	1	entender	knowledge (cap.5, p.26)	1	conocimiento
think (cap. 2, p.9)	1	pensar	afterthought (cap.6, p.29)	1	ocurrencia tardía
thought (cap. 2, p.9)	1	pensar	decisions (cap.6, p.29)	1	decisión

see (cap. 2, p.9)	1	comprender	name (cap.6, p.29)	1	nombre
came to light (cap. 2, p.9)	1	dar a conocer	reasons (cap.6, p.29)	1	razón
thought (cap. 2, p.10)	1	pensar	evidence (cap.6, p.29)	1	evidencia
named (cap. 2, p.10)	2	nombrar	recollection (cap.6, p.30)	1	recuerdo
piece together (cap. 2, p.10)	1	reconstruir	process (cap.6, p.31)	1	proceso
found (cap. 2, p.10)	1	descubrir	reason (cap.6, p.31)	1	razón
named (cap 2, p.10)	1	nombrar	name (cap.7, p.33)	1	nombre
pin (sth.) down (cap 2, p.10)	1	averiguar	explanation (cap.7, p.33)	1	explicación
known (cap. 2, p.10)	1	saber	inquiries (cap.7, p.33)	1	indagación
miss (the point) (cap.2, p.10)	1	no entender algo	idea (cap.7, p.33)	1	idea
think (cap. 2, p.10)	2	pensar	contradiction (cap.7, p.34)	1	contradicción
see (cap.2, p.10)	1	comprender	opinion (cap.7, p.34)	1	opinión
read (cap.2, p.10)	1	interpretar	demonstration (cap.7, p.34)	1	demonstración
know (cap.2, p.10)	2	saber	assessment (cap.7, p.35)	1	evaluación
know (cap.2, p.11)	3	saber	brainstorm (cap.7, p.37)	1	idea repentina
prove (cap.2, p.11)	1	probar	denial (cap.7, p.38)	1	negación
knew (cap.2, p.11)	2	saber	opinion (cap.8, p.40)	1	opinión
think (cap.2, p.11)	3	pensar	suspicion (cap.8, p.42)	1	sospecha
know (cap.2, p.11)	1	saber	guess (cap.8, p.43)	1	suposición
believe (cap.2, p.11)	2	creer	name (cap.8, p.43)	1	nombre
persuading (cap.2, p.11)	1	convencer	impression (cap.8, p.44)	1	impresión
looking over (cap.2, p.11)	1	pensar rápidamente	contradictions (cap.8, p.44)	1	contradicción
overlooked (cap.2, p.11)	1	pasar por alto	inspection (cap.8, p.44)	1	revisión
let my mind go blank (cap.2, p.11)	1	dejar la mente en blanco	estimation (cap.8, p.45)	1	opinión
hesitated (cap.3, p.13)	1	dudar	guess (cap.8, p.46)	1	suposición
spotted (cap.3, p.13)	1	detectar	name (cap.8, p.46)	1	nombre
convinced (cap.3, p.13)	1	convencer	revelation (cap.8, p.47)	1	revelación

determine (cap.3, p.13)	1	determinar	solution (cap.8, p.47)	1	solución
know (cap.3, p.13)	1	saber	name (cap.9, p.48)	1	nombre
think (cap.3, p.13)	1	pensar	reason (cap.9, p.49)	1	razón
remember (cap.3, p.13)	1	recordar	idea (cap.9, p.49)	1	idea
named (cap.3, p.13)	1	nombrar	check (cap.9, p.49)	1	comprobación
knew (cap.3, p.13)	1	saber	process (cap.9, p.50)	1	proceso
thought (cap.13, p.14)	1	pensar	name (cap.9, p.50)	1	nombre
know (cap.13, p.14)	2	saber	identification (cap.9, p.50)	1	identificación
thinking (cap.3, p.14)	1	pensar	reason (cap.9, p.52)	1	razón
admit (cap.3, p.14)	1	admitir	identification (cap.9, p.50)	1	identificación
guess (cap.3, p.14)	1	adivinar	study (cap.9, p.53)	1	estudio
believed (cap.3, p.15)	1	creer	idea (cap.9, p.53)	3	idea
thinks (cap.3, p.15)	2	pensar	criticism (cap.9, p.53)	1	crítica
think (cap.3, p.15)	3	pensar	question (cap.9, p.54)	1	pregunta
reminds (cap.3, p.15)	1	recordar	question (cap.10, p.55)	1	pregunta
clarified (cap.3, p.15)	1	aclarar	process (cap.10, p.56)	1	proceso
understand (cap.3, p.15)	1	entender	name (cap.10, p.56)	1	nombre
looking at (cap.3, p.15)	1	examinar	plans (cap.10, p.58)	1	plan
check (cap. 3, p.15)	1	comprobar	theory (cap.10, p.59)	1	teoría
know (cap.3, p.15)	2	saber	thought (cap.10, p.59)	1	pensamiento
thought (cap.3, p.15)	1	pensar	plan (cap.11, p.62)	1	plan
reading (cap.3, p.15)	1	interpretar	reasons (cap.11, p.62)	1	razón
knew (cap.3, p.16)	2	saber	test (cap.11, p.62)	1	prueba
know (cap.3, p.16)	1	saber	investigation (cap.11, p.64)	1	investigación
testified (cap.3, p.16)	1	testificar	conviction (cap.12, p.65)	1	convicción
looking into (cap.3, p.16)	1	investigar	process (cap.12, p.65)	1	proceso
think (cap.3, p.16)	1	pensar	concentration (cap.12, p.65)	1	concentración
figure out (cap.3, p.16)	1	comprender	name (cap.12, p.66)	1	nombre
organize (cap.3, p.16)	1	planear algo	name (cap.12, p.67)	1	nombre

check out (cap.3, p.16)	1	examinar	name (cap.12, p.69)	2	nombre
perceive (cap.3, p.16)	1	formar una opinión	idea (cap.13, p.70)	2	idea
overlooked (cap.3, p.16)	1	pasar por alto	plans (cap.13, p.70)	1	plan
assess (cap.3, p.16)	1	evaluar	name (cap.13, p.70)	1	nombre
think (cap.3, p.17)	1	pensar	name (cap.13, p.71)	1	nombre
speculate (cap.4, p.18)	1	especular	search (cap.13, p.72)	1	búsqueda
remembered (cap.4, p.18)	1	recordar	inquest (cap.13, p.73)	1	investigación legal
found (cap.4, p.18)	1	descubrir	name (cap.13, p.73)	2	nombre
thought (cap.4, p.18)	1	pensar	idea (cap.13, p.74)	1	idea
recognized (cap.4, p.18)	1	reconocer	idea (cap.14, p.75)	1	idea
wondered (cap.4, p.18)	1	preguntarse	recollection (cap.14, p.75)	1	recuerdo
finding (cap.4, p.18)	1	descubrir	questions (cap.14, p.77)	2	pregunta
remembered (cap.4, p.18)	1	recordar	reasons (cap.14, p.78)	1	razón
know (cap. 4, p.19)	3	saber	question (cap.14, p.78)	1	pregunta
looking into (cap.4, p.19)	1	investigar	question (cap.14, p.79)	3	pregunta
claims (cap.4, p.19)	1	afirmar	investigation (cap.14, p.79)	1	investigación
guess (cap.4, p.19)	1	adivinar	guess (cap.15, p.83)	1	suposición
wondered (cap.4, p.19)	1	preguntarse	analysis (cap.15, p.83)	1	análisis
knew (cap. 4, p.19)	1	saber	dreams (cap.15, p.83)	1	sueño
know (cap.4, p.19)	2	saber	fantasies (cap.15, p.83)	1	fantasía
know (cap.4, p.20)	1	saber	idea (cap.15, p.84)	1	idea
forgotten (cap.4, p.20)	1	olvidar	puzzle (cap.15, p.85)	1	enigma
testified (cap.4, p.20)	1	testificar	idea (cap.16, p.86)	1	idea
believe (cap.4, p.20)	1	creer	investigation (cap.16, p.87)	1	investigación
suspect (cap.4, p.20)	1	sospechar	questions (cap.16, p.88)	1	pregunta
asserting (cap.4, p.21)	1	aseveración	suggestions (cap.16, p.89)	1	sugerencia

disclose (cap.4, p.21)	1	revelar	questions (cap.16, p.89)	1	pregunta
know (cap.4, p.21)	1	saber	opinion (cap.16, p.89)	1	opinión
claim (cap.4, p.21)	1	afirmar	question (cap.16, p.89)	1	pregunta
found (cap.4, p.21)	1	descubrir	guess (cap.16, p.89)	1	suposición
find out (cap.4, p.21)	1	averiguar	name (cap.17, p.92)	1	nombre
checking (cap.4, p.21)	1	comprobar	judgement (cap.17, p.94)	1	juicio
cross-checking (cap.4, p.21)	1	cotejar nuevamente	survey (cap.17, p.94)	1	estudio
remember (cap.5, p.22)	1	recordar	doubts (cap.17, p.94)	1	duda
thinking (cap.5, p.22)	1	pensar	search (cap.17, p.95)	1	búsqueda
spot (cap.5, p.22)	1	detectar	evidence (cap.18, p.96)	1	evidencia
thought (cap.5, p.22)	1	pensar	thought (cap.18, p.96)	1	pensamiento
recognize (cap.5, p.22)	1	reconocer	suspicious (cap.18, p.97)	1	sospecha
assume (cap.5, p.23)	1	suponer	investigation (cap.18, p.97)	1	investigación
take me on faith (cap.5, p.23)	1	creer a alguien sin exigir pruebas	speculations (cap.18, p.97)	1	especulación
understand (cap.5, p.23)	1	entender	perceptions (cap.18, p.97)	1	percepción
know (cap.5, p.23)	1	saber	intuitions (cap.18, p.97)	1	intuición
knows (cap.5, p.23)	1	saber	concentration (cap.18, p.98)	1	concentración
looking into (cap.5, p.23)	1	investigar	questions (cap.18, p.98)	1	pregunta
considered (cap.5, p.23)	1	considerar	forgetfulness (cap.18, p.98)	1	olvido
look into (cap.5, p.23)	1	investigar	deliberation (cap.18, p.98)	1	deliberación
thought (cap.5, p.23)	1	pensar	intuitions (cap.18, p.99)	1	intuición
come up with (cap.5, p.23)	1	idear	process (cap.18, p.99)	1	proceso
think (cap.5, p.23)	1	pensar	explanation (cap.18, p.100)	1	explicación

known (cap.5, p.24)	1	saber	investigation (cap.19, p.102)	1	investigación
guess (cap.5, p.24)	1	adivinar	suggestion (cap.19, p.103)	1	sugerencia
think (cap.5, p.24)	2	pensar	check (cap.19, p.103)	1	comprobación
know (cap.5, p.24)	3	saber	questions (cap.19, p.103)	1	pregunta
remembered (cap.5, p.24)	1	recordar	idea (cap.19, p.103)	1	idea
expected (cap.5, p.24)	1	creer	intentions (cap.19, p.104)	1	intención
buying into (cap.5, p.24)	1	creer	hesitation (cap.19, p.104)	1	duda
get me wrong (cap.5, p.24)	1	malinterpretar	puzzle (cap.20, p.106)	1	enigma
realize (cap.5, p.24)	1	darse cuenta de	inquiries (cap.20, p.108)	1	indagación
see (cap.5, p.24)	1	comprender	investigation (cap.20, p.108)	1	investigación
think (cap.5, p.25)	1	pensar	reason (cap.20, p.108)	1	razón
resolved (cap.5, p.25)	1	resolver	testimony (cap.20, p.110)	1	testimonio
know (cap.5, p.25)	1	saber	explanation (cap.20, p.110)	1	explicación
checked (cap.5, p.25)	1	comprobar	name (cap.21, p.112)	1	nombre
suspect (cap.5, p.25)	1	sospechar	name (cap.21, p.113)	3	nombre
understand (cap.5, p.25)	1	entender	questions (cap.21, p.113)	1	pregunta
thought (cap.5, p.25)	1	pensar	idea (cap.21, p.113)	1	idea
remember (cap.5, p.25)	1	recordar	thought (cap.22, p.117)	1	pensamiento
think (cap.5, p.26)	7	pensar	question (cap.22, p.117)	1	pregunta
assumed (cap.5, p.26)	1	suponer	doubt (cap.22, p.117)	1	duda
admit (cap.5, p.26)	1	admitir	disbelief (cap.22, p.117)	1	incredulidad
know (cap.5, p.26)	2	saber	idea (cap.22, p.117)	1	idea
find (cap.5, p.26)	1	descubrir	discussion (cap.22, p.118)	1	discusión
suppose (cap.5, p.26)	1	suponer	argument (cap.22, p.118)	1	argumento
see (cap.5, p.2)	2	comprender	plans (cap.22, p.118)	1	plan

understand (cap.5, p.26)	1	entender	question (cap.22, p.118)	1	pregunta
guess (cap.5, p.26)	1	adivinar	guess (cap.22, p.118)	1	suposición
assuming (cap.5, p.26)	1	suponer	calculations (cap.22, p.120)	1	cálculo
figure (cap.5, p.26)	1	imaginar	name (cap.22, p.121)	1	nombre
thought (cap.5, p.26)	1	pensar	questions (cap.22, p.122)	1	pregunta
think (cap. 5, p.27)	1	pensar	idea (cap.22, p.122)	1	idea
wondered (cap. 5, p.27)	1	preguntarse	ideas (cap.23, p.123)	1	idea
knew (cap.5, p.27)	1	saber	idea (cap.23, p.123)	1	idea
guessed (cap.6, p.28)	1	adivinar	name (cap.23, p.123)	1	nombre
expecting (cap.6, p.28)	1	creer	realization (cap.23, p.123)	1	comprensión
noticed (cap.6, p.29)	1	darse cuenta	investigation (cap.23, p.125)	1	investigación
think (cap.6, p.29)	3	pensar	judgement (cap.23, p.125)	1	juicio
knew (cap.6, p.29)	1	saber	name (cap.23, p.125)	1	nombre
assumed (cap.6, p.29)	1	suponer	recollection (cap.23, p.126)	1	recuerdo
knew (cap.6, p.30)	1	saber	claims (cap.23, p.126)	1	afirmación
thought (cap.6, p.30)	2	pensar	puzzle (cap.24, p.127)	1	enigma
reminds (cap.6, p.30)	1	recordar	idea (cap.24, p.127)	1	idea
suppose (cap.6, p.31)	2	suponer	question (cap.24, p.127)	2	pregunta
think (cap.6, p.31)	2	pensar	name (cap.24, p.127)	3	nombre
considered (cap.6, p.31)	1	considerar	guess (cap.24, p.127)	1	suposición
believed (cap.6, p.31)	1	creer	reasons (cap.24, p.127)	1	razón
thought (cap.6, p.31)	2	pensar	proof (cap.24, p.127)	1	prueba
knew (cap.6, p.31)	2	saber	proof (cap.24, p.128)	1	prueba
know (cap.6, p.31)	1	saber	reason (cap.24, p.128)	1	razón
recognized (cap.6, p.31)	1	reconocer	question (cap.24, p.128)	1	pregunta

looking at (cap.6, p.31)	1	examinar	idea (cap.24, p.128)	1	idea
found out (cap.6, p.31)	2	averiguar	disbelief (cap.24, p.128)	1	incredulidad
realize (cap.6, p.31)	1	darse cuenta de	doubts (cap.24, p.129)	1	duda
see (cap.6, p.31)	1	comprender	question (cap.24, p.129)	1	pregunta
understand (cap.6, p.31)	1	entender	assumption (cap.24, p.129)	1	suposición
proving (cap.6, p.31)	1	probar	investigation (cap.24, p.129)	1	investigación
identified (cap.6, p.31)	1	identificar	declarations (cap.24, p.129)	1	declaración
suggested (cap.6, p.32)	1	sugerir	question (cap.24, p.130)	2	pregunta
understand (cap.6, p.32)	1	entender	thought (cap.24, p.130)	1	pensamiento
test (cap.6, p.32)	1	examinar	check (cap.24, p.130)	1	comprobación
knew (cap.6, p.32)	1	saber	guess (cap.24, p.131)	1	suposición
realized (cap.6, p.32)	1	darse cuenta de	idea (cap.24, p.132)	1	idea
hesitated (cap.6, p.32)	1	dudar	premeditation (cap.25, p.134)	1	premeditación
believe (cap.6, p.32)	1	creer	denial (cap.25, p.134)	1	negación
find out (cap.6, p.32)	1	averiguar	assumption (cap.25, p.135)	2	suposición
know (cap.6, p.32)	1	saber	explanation (cap.25, p.135)	1	explicación
think (cap.6, p.32)	1	pensar	thoughts (cap.25, p.135)	1	pensamiento
explaining (cap.7, p.33)	1	explicar	idea (cap.25, p.135)	1	idea
imagine (cap.7, p.33)	1	imaginar	conclusions (cap.25, p.135)	1	conclusión
describing (cap.7, p.33)	1	describir	reasons (cap.25, p.137)	1	razón
look into (cap.7, p.33)	1	investigar	idea (cap.26, p.140)	1	idea
thought (cap.7, p.33)	1	pensar	proof (cap.26, p.141)	1	prueba
think (cap.7, p.33)	3	pensar	guess (cap.26, p.141)	1	suposición

knew (cap.7, p.33)	1	saber	evidence (cap.26, p.141)	1	evidencia
known (cap.7, p.33)	1	saber	evidence (cap.26, p.142)	1	evidencia
suppose (cap.7, p.33)	1	suponer	opinion (cap.26, p.142)	1	opinión
guess (cap.7, p.33)	1	adivinar	guesswork (cap.26, p.142)	1	conjetura
testified (cap.7, p.33)	1	testificar	doubt (cap.26, p.143)	1	duda
identified (cap.7, p.33)	1	identificar	questions (cap.26, p.144)	1	pregunta
remember (cap.7, p.33)	2	recordar	disbelief (cap.26, p.144)	1	incredulidad
think (cap.7, p.34)	1	pensar	evidence (cap.26, p.145)	1	evidencia
putting together background information (cap.7, p.34)	1	organizar información	the back of my mind (cap.26, p.145)	1	en lo más recóndito de la mente
knew (cap.7, p.34)	1	saber	thought (cap.26, p.145)	1	pensamiento
decided (cap.7, p.34)	1	decidir	reasons (cap.27, p.146)	1	razón
imagined (cap.7, p.34)	1	imaginar	thought (cap.27, p.146)	1	pensamiento
reminded (cap.7, p.34)	1	recordar	choice (cap.27, p.147)	1	elección
claiming (cap.7, p.34)	1	afirmar	investigation (cap.27, p.150)	1	investigación
considering (cap.7, p.34)	1	considerar			
thought (cap.7, p.34)	1	pensar			
inspecting (cap.7, p.34)	1	inspeccionar			
knows (cap.7, p.34)	1	saber			
studied (cap.7, p.34)	1	estudiar			
guessed (cap.7, p.35)	1	adivinar			
look into (cap.7, p.35)	1	investigar			
know (cap.7, p.35)	1	saber			
imagining (cap.7, p.36)	1	imaginar			
noticed (cap.7, p.36)	1	darse cuenta			
finding out (cap.7, p.37)	1	averiguar			
believe (cap.7, p.37)	3	creer			

look at (cap.7, p.37)	1	examinar			
understand (cap.7, p.37)	1	entender			
know (cap.7, p.37)	4	saber			
suspected (cap.7, p.37)	1	sospechar			
think (cap.7, p.37)	2	pensar			
see (cap.7, p.37)	1	comprender			
decided (cap.7, p.37)	1	decidir			
knows (cap.7, p.37)	1	saber			
knew (cap.7, p.37)	1	saber			
thought (cap.7, p.38)	2	pensar			
admitted (cap.7, p.38)	1	admitir			
know (cap.7, p.38)	4	saber			
thinking (cap.7, p.38)	1	pensar			
explain (cap.7, p.38)	1	explicar			
think (cap.7, p.38)	1	pensar			
check out (cap.7, p.38)	1	examinar			
confessing (cap.7, p.38)	1	confesar			
knew (cap.7, p.38)	1	saber			
interpreting (cap.7, p.38)	1	interpretar			
thought (cap.7, p.39)	1	pensar			
know (cap.8, p.40)	1	saber			
found (cap.8, p.40)	1	descubrir			
study (cap.8, p.40)	1	estudiar			
figure out (cap.8, p.40)	1	comprender			
thought (cap.8, p.40)	1	pensar			
think (cap.8, p.40)	2	pensar			
thinks (cap.8, p.40)	1	pensar			
find (cap.8, p.41)	1	descubrir			
understand (cap.8, p.41)	2	entender			
imagine (cap.8, p.41)	1	imaginar			
suggested (cap.8, p.41)	1	sugerir			
think (cap.8, p.41)	1	pensar			
know (cap.8, p.41)	1	saber			
figure out (cap.8, p.41)	1	comprender			
thought (cap.8, p.41)	2	pensar			
reviewing (cap.8, p.41)	1	revisar			

believed (cap.8, p.41)	1	creer			
knew (cap.8, p.41)	1	saber			
suspect (cap.8, p.42)	1	sospechar			
probe (cap.8, p.42)	1	indagar			
question (cap.8, p.42)	1	preguntar			
know (cap.8, p.42)	1	saber			
knew (cap.8, p.42)	1	saber			
known (cap.8, p.42)	1	saber			
come up with (cap.8, p.42)	1	idear			
think (cap.8, p.42)	1	pensar			
finding out (cap.8, p.42)	1	averiguar			
thought (cap.8, p.42)	1	pensar			
realized (cap.8, p.42)	1	darse cuenta de			
think (cap.8, p.43)	2	pensar			
expecting (cap.8, p.43)	1	creer			
suspect (cap.8, p.43)	1	sospechar			
thought (cap.8, p.43)	2	pensar			
suggested (cap.8, p.43)	1	sugerir			
recognized (cap.8, p.43)	1	reconocer			
named (cap.8, p.43)	1	nombrar			
find out (cap.8, p.43)	1	averiguar			
remember (cap.8, p.43)	1	recordar			
thinking (cap.8, p.43)	1	pensar			
understand (cap.8, p.43)	1	entender			
know (cap.8, p.43)	1	saber			
looking into (cap.8, p.44)	1	investigar			
wondered (cap.8, p.44)	1	preguntarse			
decided (cap.8, p.44)	1	decidir			
suspected (cap.8, p.45)	1	sospechar			
testified (cap.8, p.45)	1	testificar			
knew (cap.8, p.45)	1	saber			
thought (cap.8, p.45)	1	pensar			
know (cap.8, p.45)	3	saber			
find out (cap.8, p.45)	2	averiguar			
testing (cap.8, p.45)	1	examinar			

know (cap.8, p.46)	4	saber			
knew (cap.8, p.46)	4	saber			
guessed (cap.8, p.46)	1	adivinar			
suggested (cap.8, p.46)	1	sugerir			
doubt (cap.8, p.46)	1	dudar			
thought (cap.8, p.46)	1	pensar			
checked out (cap.8, p.46)	1	examinar			
think (cap.8, p.46)	1	pensar			
think (cap.8, p.47)	1	pensar			
explain (cap.8, p.47)	1	explicar			
studied (cap.8, p.47)	1	estudiar			
come up with (cap.9, p.48)	1	idear			
discovered (cap.9, p.48)	1	descubrir			
checked (cap.9, p.48)	5	comprobar			
found (cap.9, p.48)	1	descubrir			
guessed (cap.9, p.48)	1	adivinar			
thought (cap.9, p.48)	1	pensar			
know (cap.9, p.48)	1	saber			
named (cap.9, p.48)	1	nombrar			
know (cap.9, p.49)	2	saber			
compared (cap.9, p.49)	1	comparar			
figure (cap.9, p.49)	1	imaginar			
checked back (cap.9, p.49)	1	comprobar nuevamente			
verified (cap.9, p.49)	1	verificar			
checked (cap.9, p.50)	1	comprobar			
figured (cap.9, p.50)	1	imaginar			
knew (cap.9, p.50)	1	saber			
guessed (cap.9, p.50)	1	adivinar			
figure out (cap.9, p.50)	1	comprender			
studied (cap.9, p.50)	2	estudiar			
hesitated (cap.9, p.51)	1	dudar			
couldn't tell (cap.9, p.51)	1	no reconocer			
recognized (cap.9, p.51)	1	reconocer			
knew (cap.9, p.51)	2	saber			
choose (cap.9, p.51)	1	elegir			
thought (cap.9, p.51)	1	pensar			

picture (cap.9, p.52)	1	imaginar			
testing (cap.9, p.52)	1	examinar			
studied (cap.9, p.52)	1	estudiar			
think (cap.9, p.52)	1	pensar			
named (cap.9, p.52)	2	nombrar			
thought (cap.9, p.52)	1	pensar			
understand (cap.9, p.52)	1	entender			
know (cap.9, p.52)	2	saber			
knew (cap.9, p.53)	2	saber			
changed his mind (cap.9, p.53)	1	cambiar de parecer			
thought (cap.9, p.53)	3	pensar			
found (cap.9, p.53)	1	descubrir			
looking into (cap.9, p.53)	1	investigar			
believe (cap.9, p.53)	1	creer			
checking (cap.9, p.53)	1	comprobar			
forget (cap.9, p.53)	1	olvidar			
supposed (cap.9, p.54)	1	suponer			
considered (cap.9, p.54)	1	considerar			
thought (cap.9, p.54)	1	pensar			
know (cap.9, p.54)	2	saber			
realizing (cap.9, p.54)	1	darse cuenta de			
remember (cap.9, p.54)	2	recordar			
think (cap.9, p.54)	2	pensar			
look at (cap.9, p.54)	1	examinar			
created (cap.10, p.55)	1	crear			
noticed (cap.10, p.55)	1	darse cuenta			
suspected (cap.10, p.55)	1	sospechar			
guessed (cap.10, p.55)	1	adivinar			
see (cap.10, p.56)	2	comprender			
reminded (cap.10, p.56)	1	recordar			
wondered (cap.10, p.56)	1	preguntarse			
noticed (cap.10, p.56)	1	darse cuenta			
believe (cap.10, p.56)	1	creer			
think (cap.10, p.56)	1	pensar			

know (cap.10, p.56)	2	saber			
checked (cap.10, p.57)	1	comprobar			
figured (cap.10, p.57)	1	imaginar			
thought (cap.10, p.57)	2	pensar			
wondered (cap.10, p.57)	3	preguntarse			
guessed (cap.10, p.57)	1	adivinar			
made no bones (cap.10, p.57)	1	no esconder información			
think (cap.10, p.57)	1	pensar			
know (cap.10, p.57)	1	saber			
finding out (cap.10, p.57)	1	averiguar			
know (cap.10, p.58)	7	saber			
find out (cap.10, p.58)	1	averiguar			
suggested (cap.10, p.58)	1	sugerir			
figure out (cap.10, p.58)	1	comprender			
think (cap.10, p.58)	2	pensar			
figure (cap.10, p.58)	1	imaginar			
thought (cap.10, p.58)	1	pensar			
guess (cap.10, p.58)	1	adivinar			
knew (cap.10, p.59)	2	saber			
looked at (cap.10, p.59)	1	examinar			
crossed my mind (cap.10, p.59)	1	pasar por la mente			
thought (cap.10, p.59)	2	pensar			
knows (cap.10, p.59)	1	saber			
find out (cap.10, p.59)	1	averiguar			
know (cap.10, p.59)	3	saber			
think (cap.10, p.59)	1	pensar			
changed her mind (cap.10, p.59)	1	cambiar de parecer			
concentrate (cap.10, p.59)	1	concentrarse			
knew (cap.10, p.59)	1	saber			
found (cap.10, p.59)	1	descubrir			
guess (cap.10, p.60)	1	adivinar			

remember (cap.10, p.60)	2	recordar			
know (cap.10, p.60)	3	saber			
think (cap.10, p.60)	2	pensar			
check out (cap.10, p.60)	1	examinar			
wonder (cap.11, p.61)	1	preguntarse			
looking into (cap.11, p.61)	1	investigar			
see (cap.11, p.61)	1	comprender			
know (cap.11, p.61)	1	saber			
remember (cap.11, p.61)	1	recordar			
think (cap.11, p.61)	1	pensar			
suggested (cap.11, p.62)	1	sugerir			
looked at (cap.11, p.62)	1	examinar			
checked (cap.11, p.62)	1	comprobar			
piecing it all together (cap.11, p.62)	1	reconstruir			
make a picture (cap.11, p.62)	1	imaginar			
reconstruct (cap.11, p.62)	1	combinar información			
found (cap.11, p.62)	1	descubrir			
imagining (cap.11, p.62)	1	imaginar			
decided (cap.11, p.62)	1	decidir			
know (cap.11, p.63)	4	saber			
knowing (cap.11, p.63)	1	saber			
identified (cap.11, p.63)	1	identificar			
find out (cap.11, p.63)	1	averiguar			
knows (cap.11, p.63)	1	saber			
think (cap.11, p.63)	1	pensar			
hesitated (cap.11, p.63)	1	dudar			
decided (cap.11, p.64)	1	decidir			
know (cap.11, p.64)	1	saber			
prove (cap.11, p.64)	1	probar			
found (cap.12, p.65)	1	descubrir			

expected (cap.12, p.65)	1	creer			
checks (cap.12, p.65)	1	comprobar			
found (cap.12, p.66)	1	descubrir			
checked out (cap.12, p.66)	1	examinar			
suspected (cap.12, p.67)	1	sospechar			
create (cap.12, p.67)	1	crear			
judge (cap.12, p.67)	1	juzgar			
guessed (cap.12, p.67)	2	adivinar			
find (cap.12, p.67)	1	descubrir			
noticed (cap.12, p.67)	1	darse cuenta			
guessed (cap.12, p.67)	1	adivinar			
think (cap.12, p.68)	1	pensar			
looking into (cap.12, p.68)	1	investigar			
know (cap.12, p.68)	2	saber			
guessed (cap.12, p.68)	1	adivinar			
discuss (cap.12, p.68)	1	considerar cuidadosamente varios puntos de un tema			
calculate (cap.12, p.68)	1	calcular			
thought (cap.12, p.69)	1	pensar			
refute (cap.12, p.69)	1	refutar			
contradict (cap.12, p.69)	1	contradecir			
think (cap.12, p.69)	1	pensar			
forget (cap.13, p.70)	1	olvidar			
looked at (cap.13, p.70)	1	examinar			
pictured (cap.13, p.70)	1	imaginar			
believe (cap.13, p.70)	1	creer			
expected (cap.13, p.70)	1	creer			
checking (cap.13, p.70)	1	comprobar			

suspected (cap.13, p.70)	1	sospechar			
knew (cap.13, p.70)	1	saber			
find (cap.13, p.70)	1	descubrir			
discovered (cap.13, p.70)	1	descubrir			
revealed (cap.13, p.71)	1	revelar			
check (cap.13, p.71)	1	comprobar			
wondering (cap.13, p.71)	1	preguntarse			
know (cap.13, p.71)	2	saber			
knew (cap.13, p.71)	1	saber			
found (cap.13, p.71)	1	descubrir			
guessed (cap.13, p.71)	1	adivinar			
assuming (cap.13, p.71)	1	suponer			
guessed (cap.13, p.72)	1	adivinar			
supposed (cap.13, p.72)	1	suponer			
knew (cap.13, p.72)	2	saber			
assumed (cap.13, p.72)	1	suponer			
questioning (cap.13, p.72)	1	preguntar			
check out (cap.13, p.73)	1	examinar			
checked (cap.13, p.73)	2	comprobar			
see the point (cap.13, p.73)	1	considerar la importancia de algo			
find out (cap.13, p.73)	1	averiguar			
knew (cap.13, p.73)	1	saber			
knew (cap.13, p.73)	1	saber			
think (cap.13, p.73)	1	pensar			
looked around (cap.13, p.73)	1	explorar			
wondered (cap.13, p.74)	1	preguntarse			
explaining (cap.13, p.74)	1	explicar			

thought (cap.13, p.74)	1	pensar			
found (cap.13, p.74)	1	descubrir			
checked (cap.14, p.75)	1	comprobar			
pictured (cap.14, p.75)	1	imaginar			
study (cap.14, p.75)	1	estudiar			
studied (cap.14, p.75)	1	estudiar			
remembered (cap.14, p.75)	1	recordar			
think (cap.14, p.75)	1	pensar			
know (cap.14, p.76)	1	saber			
remember (cap.14, p.76)	1	recordar			
suggested (cap.14, p.76)	1	sugerir			
recognized (cap.14, p.76)	1	reconocer			
wondered (cap.14, p.76)	1	preguntarse			
decided (cap.14, p.76)	1	decidir			
think (cap.14, p.76)	3	pensar			
suspect (cap.14, p.76)	1	sospechar			
knew (cap.14, p.76)	1	saber			
see (cap.14, p.77)	1	comprender			
think (cap.14, p.77)	1	pensar			
expected (cap.14, p.77)	1	creer			
looked over (cap.14, p.77)	1	examinar rápido			
remember (cap.14, p.78)	3	recordar			
reconstruct (cap.14, p.78)	1	combinar información			
know (cap.14, p.78)	5	saber			
figured (cap.14, p.78)	2	imaginar			
thought (cap.14, p.78)	1	pensar			
expected (cap.14, p.78)	1	creer			
looking at (cap.14, p.78)	1	examinar			
guess (cap.14, p.78)	1	adivinar			
see (cap.14, p.78)	2	comprender			

understand (cap.14, p.78)	1	entender			
know (cap.14, p.79)	1	saber			
known (cap.14, p.79)	1	saber			
digested (cap.14, p.79)	1	entender			
accused (cap.14, p.80)	1	acusar			
look at (cap.14, p.80)	1	examinar			
know (cap.14, p.80)	2	saber			
think (cap.14, p.80)	2	pensar			
thinking (cap.14, p.80)	1	pensar			
knows (cap.14, p.80)	1	saber			
remember (cap.14, p.80)	2	recordar			
guess (cap.14, p.80)	1	adivinar			
knew (cap.14, p.80)	1	saber			
thought (cap.14, p.80)	2	pensar			
find out (cap.14, p.80)	1	averiguar			
guess (cap.14, p.81)	3	adivinar			
found (cap.14, p.81)	1	descubrir			
knew (cap.14, p.81)	1	saber			
can tell (cap.14, p.81)	1	reconocer			
think (cap.14, p.81)	1	pensar			
forget (cap.14, p.81)	1	olvidar			
know (cap.14, p.81)	1	saber			
find out (cap.14, p.81)	1	averiguar			
considered (cap.15, p.82)	1	considerar			
known (cap.15, p.82)	1	saber			
wondering (cap.15, p.82)	1	preguntarse			
think (cap.15, p.82)	1	pensar			
know (cap.15, p.82)	1	saber			
think (cap.15, p.83)	4	pensar			
thinks (cap.15, p.83)	1	pensar			
know (cap.15, p.83)	3	saber			
knew (cap.15, p.83)	1	saber			
compare (cap.15, p.83)	1	comparar			
wondered (cap.15, p.83)	1	preguntarse			

looked at (cap.15, p.83)	1	examinar			
forgot (cap.15, p.84)	2	olvidar			
thought (cap.15, p.84)	3	pensar			
remembered (cap.15, p.84)	1	recordar			
believe (cap.15, p.84)	2	creer			
accuse (cap.15, p.84)	1	acusar			
looked at (cap.15, p.84)	1	examinar			
found out (cap.15, p.84)	1	averiguar			
admitted (cap.15, p.84)	1	admitir			
know (cap.15, p.85)	8	saber			
guess (cap.15, p.85)	4	adivinar			
admit (cap.15, p.85)	2	admitir			
thought (cap.15, p.85)	1	pensar			
think (cap.15, p.85)	3	pensar			
weighing (cap.15, p.85)	1	considerar			
establish (cap.15, p.85)	1	demostrar			
check (cap.16, p.86)	1	comprobar			
look at (cap.16, p.86)	1	examinar			
know (cap.16, p.86)	1	saber			
noticed (cap.16, p.86)	2	darse cuenta			
figure (cap.16, p.86)	1	imaginar			
wonder (cap.16, p.86)	1	preguntarse			
supposed (cap.16, p.86)	1	suponer			
plan (cap.16, p.86)	1	planificar			
knows (cap.16, p.86)	1	saber			
know (cap.16, p.87)	3	saber			
remembers (cap.16, p.87)	1	recordar			
found (cap.16, p.87)	1	descubrir			
found out (cap.16, p.87)	1	averiguar			
knew (cap.16, p.87)	1	saber			
guessed (cap.16, p.87)	1	adivinar			
noticing (cap.16, p.87)	1	darse cuenta de			

wondering (cap.16, p.87)	1	preguntarse			
see (cap.16, p.87)	1	comprender			
decided (cap.16, p.87)	1	decidir			
wondered (cap.16, p.87)	1	preguntarse			
figured (cap.16, p.87)	1	imaginar			
figure (cap.16, p.88)	1	imaginar			
know (cap.16, p.88)	3	saber			
explained (cap.16, p.88)	1	explicar			
take (it all in) (cap.16, p.88)	1	entender			
knew (cap.16, p.88)	1	saber			
thought (cap.16, p.88)	1	pensar			
assume (cap.16, p.88)	1	suponer			
know (cap.16, p.89)	3	saber			
think (cap.16, p.89)	3	pensar			
supposed (cap.16, p.89)	1	suponer			
looked at (cap.16, p.89)	1	examinar			
see (cap.16, p.89)	1	comprender			
find (cap.16, p.89)	1	descubrir			
look for (cap.16, p.89)	1	investigar			
find (cap.16, p.90)	1	descubrir			
noticed (cap.16, p.90)	1	darse cuenta			
wondered (cap.17, p.91)	1	preguntarse			
think (cap.17, p.91)	1	pensar			
knew (cap.17, p.91)	1	saber			
knew (cap.17, p.92)	1	saber			
wondered (cap.17, p.92)	1	preguntarse			
found (cap.17, p.92)	1	descubrir			
check (cap.17, p.92)	1	comprobar			
thought (cap.17, p.92)	1	pensar			
know (cap.17, p.92)	2	saber			
surveying (cap.17, p.92)	1	examinar			
checked (cap.17, p.92)	1	comprobar			

wondering (cap.17, p.92)	1	preguntarse			
think (cap.17, p.92)	1	pensar			
sorting (cap.17, p.93)	1	clasificar			
thinking (cap.17, p.92)	1	pensar			
suppose (cap.17, p.93)	1	suponer			
look at (cap.17, p.93)	1	examinar			
see (cap.17, p.93)	1	comprender			
knew (cap.17, p.93)	2	saber			
expected (cap.17, p.93)	1	creer			
thought (cap.17, p.93)	4	pensar			
suspected (cap.17, p.93)	1	sospechar			
picture (cap.17, p.93)	1	imaginar			
realized (cap.17, p.93)	1	darse cuenta de			
know (cap.17, p.93)	1	saber			
looking for (cap.17, p.93)	1	investigar			
imagine (cap.17, p.93)	1	imaginar			
discover (cap.17, p.93)	1	descubrir			
sorting (cap.17, p.94)	1	clasificar			
named (cap.17, p.94)	1	nombrar			
known (cap.17, p.94)	2	saber			
conclude (cap.17, p.94)	1	concluir			
guessed (cap.17, p.94)	1	adivinar			
know (cap.17, p.94)	3	saber			
accused (cap.17, p.94)	1	acusar			
think (cap.17, p.94)	2	pensar			
believe (cap.17, p.94)	2	creer			
suppose (cap.17, p.94)	1	suponer			
accused (cap.17, p.94)	1	acusar			
realized (cap.17, p.94)	1	darse cuenta de			
believed (cap.17, p.94)	2	creer			

knew (cap.17, p.94)	2	saber			
recognize (cap.17, p.94)	1	reconocer			
verify (cap.17, p.94)	1	verificar			
found (cap.17, p.94)	1	descubrir			
thinking (cap.17, p.95)	1	pensar			
confirmed (cap.17, p.95)	2	confirmar			
figured out (cap.17, p.95)	1	comprender			
corroborated (cap.17, p.95)	1	corroborar			
known (cap.17, p.95)	1	saber			
knowing (cap.17, p.95)	2	saber			
confirm (cap.17, p.95)	1	confirmar			
believe (cap.17, p.95)	1	creer			
prove (cap.17, p.95)	1	probar			
wondered (cap.17, p.95)	1	preguntarse			
consider (cap.17, p.95)	1	considerar			
knew (cap.17, p.95)	1	saber			
assuming (cap.17, p.95)	1	suponer			
figure (it) out (cap.17, p.95)	1	comprender			
checking out (cap.18, p.96)	1	examinar			
find (cap.18, p.96)	1	descubrir			
knew (cap.18, p.96)	1	saber			
checking (cap.18, p.96)	1	comprobar			
noting (cap.18, p.97)	1	darse cuenta			
thought (cap.18, p.97)	1	pensar			
test (cap.18, p.97)	1	examinar			
check out (cap.18, p.97)	1	examinar			
think (cap.18, p.98)	1	pensar			
see (cap.18, p.98)	1	comprender			
remembering (cap.18, p.98)	1	recordar			
imagine (cap.18, p.99)	2	imaginar			

see (cap.18, p.99)	2	comprender			
guessed (cap.18, p.99)	1	adivinar			
get (it) (cap.18, p.99)	1	entender			
assumed (cap.18, p.99)	1	suponer			
found out (cap.18, p.99)	1	averiguar			
think (cap.18, p.99)	1	pensar			
know (cap.18, p.99)	1	saber			
knew (cap.18, p.99)	1	saber			
understand (cap.18, p.100)	1	entender			
imagined (cap.18, p.100)	1	imaginar			
looked at (cap.18, p.100)	1	examinar			
remember (cap.18, p.100)	1	recordar			
wondered (cap.18, p.100)	1	preguntarse			
explain (cap.18, p.100)	1	explicar			
realized (cap.19, p.101)	1	darse cuenta de			
entertaining (cap.19, p.101)	1	considerar			
supposed (cap.19, p.101)	1	suponer			
work out (cap.19, p.101)	1	resolver			
conferred (cap.19, p.102)	1	comparar opiniones			
studied (cap.19, p.102)	1	estudiar			
see (cap.19, p.102)	1	comprender			
noticed (cap.19, p.102)	1	darse cuenta			
realized (cap.19, p.102)	1	darse cuenta de			
think (cap.19, p.102)	1	pensar			
know (cap.19, p.102)	1	saber			
expect (cap.19, p.102)	1	creer			
forget (cap.19, p.102)	1	olvidar			
remembering (cap.19, p.102)	1	recordar			

realize (cap.19, p.102)	1	darse cuenta de			
guess (cap.19, p.103)	1	adivinar			
know (cap.19, p.103)	1	saber			
suspect (cap.19, p.103)	1	sospechar			
figured (cap.19, p.103)	1	imaginar			
knew (cap.19, p.103)	1	saber			
thought (cap.19, p.103)	1	pensar			
picture (cap.19, p.103)	1	imaginar			
knew (cap.19, p.104)	1	saber			
know (cap.19, p.104)	1	saber			
think (cap.19, p.104)	2	pensar			
interpret (cap.19, p.104)	1	interpretar			
thought (cap.19, p.104)	2	pensar			
discover (cap.19, p.104)	1	descubrir			
guess (cap.19, p.104)	1	adivinar			
admitted (cap.19, p.104)	1	admitir			
reveal (cap.20, p.106)	1	revelar			
compare (cap.20, p.106)	1	comparar			
concoct (cap.20, p.106)	1	inventar			
wondered (cap.20, p.106)	1	preguntarse			
think (cap.20, p.106)	1	pensar			
thought (cap.20, p.106)	1	pensar			
take in (cap.20, p.106)	1	entender			
memorizing (cap.20, p.106)	1	aprender de memoria			
looking for (cap.20, p.106)	1	investigar			
see (cap.20, p.106)	1	comprender			
identify (cap.20, p.107)	1	identificar			
calculating (cap.20, p.107)	1	calcular			
see (cap.20, p.107)	1	comprender			

knows (cap.20, p.107)	1	saber			
know (cap.20, p.107)	2	saber			
saw (cap.20, p.107)	1	comprender			
intend (cap.20, p.107)	1	tener la intención			
making his point (cap.20, p.107)	1	opinar			
found (cap.20, p.107)	1	descubrir			
knowing (cap.20, p.107)	1	saber			
checked (cap.20, p.107)	1	comprobar			
hesitate (cap.20, p.107)	1	dudar			
knew (cap.20, p.107)	2	saber			
think (cap.20, p.107)	1	pensar			
doubt (cap.20, p.108)	1	dudar			
know (cap.20, p.108)	4	saber			
named (cap.20, p.108)	1	nombrar			
found out (cap.20, p.108)	2	averiguar			
think (cap.20, p.108)	4	pensar			
knew (cap.20, p.108)	1	saber			
intended (cap.20, p.108)	4	tener la intención			
guessed (cap.20, p.108)	1	adivinar			
see (cap.20, p.108)	1	comprender			
implying (cap.20, p.108)	1	insinuar			
believe (cap.20, p.108)	1	creer			
thought (cap.20, p.108)	1	pensar			
noticed (cap.20, p.109)	1	darse cuenta			
found (cap.20, p.109)	1	descubrir			
ascertained (cap.20, p.109)	1	descubrir			
checked (cap.20, p.109)	3	comprobar			
thought (cap.20, p.109)	1	pensar			
hesitated (cap.20, p.109)	1	dudar			

studied (cap.20, p.109)	1	estudiar			
suspect (cap.20, p.110)	1	sospechar			
looked around (cap.20, p.110)	1	explorar			
corroborate (cap.20, p.110)	1	corroborar			
persuade (cap.20, p.110)	1	convencer			
known (cap.20, p.110)	1	saber			
see (cap.20, p.110)	1	comprender			
expecting (cap.20, p.110)	1	creer			
supposed (cap.20, p.110)	1	suponer			
know (cap.20, p.110)	5	saber			
check out (cap.20, p.110)	1	examinar			
forget (cap.20, p.110)	1	olvidar			
could tell (cap.21, p.111)	1	reconocer			
suspect (cap.21, p.111)	1	sospechar			
prove (cap.21, p.111)	2	probar			
thought (cap.21, p.111)	1	pensar			
know (cap.21, p.111)	1	saber			
check (cap.21, p.112)	1	comprobar			
guessed (cap.21, p.112)	1	adivinar			
wondered (cap.21, p.112)	1	preguntarse			
thought (cap.21, p.112)	1	pensar			
think (cap.21, p.112)	1	pensar			
decided (cap.21, p.113)	1	decidir			
realized (cap.21, p.113)	1	darse cuenta de			
find out (cap.21, p.113)	1	averiguar			
thought (cap.21, p.113)	2	pensar			
know (cap.21, p.113)	5	saber			
find (cap.21, p.113)	1	descubrir			

read (cap.21, p.113)	1	interpretar			
wonder (cap.21, p.113)	1	preguntarse			
engineer (cap.21, p.113)	1	planear algo			
think (cap.21, p.113)	1	pensar			
know (cap.21, p.114)	5	saber			
expect (cap.21, p.114)	1	creer			
guess (cap.21, p.114)	2	adivinar			
explained (cap.21, p.114)	1	explicar			
thought (cap.21, p.114)	1	pensar			
pop into my head (cap.21, p.114)	1	pensar algo de repente			
wondered (cap.21, p.114)	1	preguntarse			
thinking (cap.21, p.114)	1	pensar			
thinking (cap.21, p.115)	1	pensar			
reminded (cap.21, p.115)	1	recordar			
thought (cap.22, p.116)	2	pensar			
imagined (cap.22, p.116)	1	imaginar			
remember (cap.22, p.116)	1	recordar			
look at (cap.22, p.116)	1	examinar			
expecting (cap.22, p.116)	1	creer			
think (cap.22, p.116)	1	pensar			
wondering (cap.22, p.116)	1	preguntarse			
identified (cap.22, p.116)	1	identificar			
remember (cap.22, p.117)	2	recordar			
think (cap.22, p.117)	1	pensar			
forgot (cap.22, p.117)	1	olvidar			
found (cap.22, p.117)	1	descubrir			
claims (cap.22, p.117)	1	afirmar			

studied (cap.22, p.117)	1	estudiar			
know (cap.22, p.117)	2	saber			
thought (cap.22, p.117)	1	pensar			
think (cap.22, p.118)	1	pensar			
know (cap.22, p.118)	2	saber			
wonder (cap.22, p.118)	1	preguntarse			
remembered (cap.22, p.118)	1	recordar			
assume (cap.22, p.118)	2	suponer			
put this thing together (cap.22, p.118)	1	organizar información			
believe (cap.22, p.119)	1	creer			
understand (cap.22, p.119)	1	entender			
made your point (cap.22, p.119)	1	opinar			
think (cap.22, p.119)	1	pensar			
find out (cap.22, p.119)	1	averiguar			
know (cap.22, p.119)	2	saber			
knew (cap.22, p.119)	1	saber			
guessed (cap.22, p.120)	1	adivinar			
supposed (cap.22, p.120)	1	suponer			
concentrating (cap.22, p.121)	1	concentrarse			
thought (cap.22, p.121)	2	pensar			
know (cap.22, p.121)	2	saber			
found (cap.22, p.121)	1	descubrir			
turn my brain off (cap.22, p.121)	1	no pensar en nada			
think (cap.22, p.121)	1	pensar			
imagine (cap.22, p.121)	1	imaginar			
finding (cap.22, p.121)	1	descubrir			
explain (cap.22, p.121)	1	explicar			
knew (cap.22, p.121)	1	saber			

know (cap.22, p.122)	1	saber			
think (cap.22, p.122)	2	pensar			
verified (cap.22, p.122)	1	verificar			
remember (cap.22, p.122)	1	recordar			
sketched the story out (cap.23, p.123)	1	bosquejar			
speculate (cap.23, p.123)	1	especular			
come up with (cap.23, p.123)	1	idear			
systematizing (cap.23, p.123)	1	organizar			
think (cap.23, p.123)	1	pensar			
seeing (cap.23, p.123)	1	comprender			
figure out (cap.23, p.123)	1	comprender			
decided (cap.23, p.123)	1	decidir			
check (cap.23, p.123)	1	comprobar			
see (cap.23, p.123)	1	comprender			
thought (cap.23, p.123)	1	pensar			
searched (cap.23, p.123)	1	buscar			
studied (cap.23, p.123)	1	estudiar			
knew (cap.23, p.123)	2	saber			
guess (cap.23, p.123)	1	adivinar			
figure out (cap.23, p.124)	1	comprender			
know (cap.23, p.124)	8	saber			
think (cap.23, p.124)	5	pensar			
supposed (cap.23, p.124)	1	suponer			
read (cap.23, p.124)	1	interpretar			
wondering (cap.23, p.124)	1	preguntarse			
misjudged (cap.23, p.124)	1	juzgar mal			
know (cap.23, p.125)	2	saber			
noticed (cap.23, p.125)	1	darse cuenta			
known (cap.23, p.125)	1	saber			

think (cap.23, p.125)	2	pensar			
thought (cap.23, p.125)	1	pensar			
fantasize (cap.23, p.125)	1	fantasear			
rationalizing (cap.23, p.125)	1	encontrar razones			
justify (cap.23, p.125)	1	justificar			
thought (cap.23, p.126)	1	pensar			
reflect (cap.23, p.126)	1	reflexionar			
assimilate (cap.23, p.126)	1	asimilar			
checked (cap.23, p.126)	1	comprobar			
confirmed (cap.23, p.126)	1	confirmar			
figure out (cap.23, p.126)	1	comprender			
survey (cap.23, p.126)	1	examinar			
forget (cap.23, p.126)	1	olvidar			
remembering (cap.23, p.126)	1	recordar			
brood (cap.23, p.126)	1	cavilar			
thinking (cap.24, p.127)	1	pensar			
guess (cap.24, p.127)	1	adivinar			
know (cap.24, p.127)	1	saber			
remember (cap.24, p.127)	1	recordar			
look for (cap.24, p.127)	1	investigar			
believe (cap.24, p.127)	1	creer			
verified (cap.24, p.127)	1	verificar			
suppose (cap.24, p.127)	2	suponer			
checked (cap.24, p.127)	1	comprobar			
checked out (cap.24, p.127)	1	examinar			
thought (cap.24, p.128)	2	pensar			

verify (cap.24, p.128)	1	verificar			
believe (cap.24, p.128)	1	creer			
think (cap.24, p.128)	3	pensar			
hesitated (cap.24, p.128)	1	dudar			
picture (cap.24, p.128)	1	imaginar			
thinking (cap.24, p.128)	1	pensar			
arguing (cap.24, p.128)	1	argumentar			
understand (cap.24, p.128)	2	entender			
change your mind (cap.24, p.128)	1	cambiar de opinión			
know (cap.24, p.128)	2	saber			
think (cap.24, p.129)	3	pensar			
knew (cap.24, p.129)	1	saber			
misunderstand (cap.24, p.129)	1	malinterpretar			
know (for) (cap.24, p.129)	3	saber			
checked (cap.24, p.129)	1	comprobar			
looked around (cap.24, p.130)	1	explorar			
thought (cap.24, p.130)	2	pensar			
detect (cap.24, p.130)	1	detectar			
remembered (cap.24, p.130)	2	recordar			
wondered (cap.24, p.130)	1	preguntarse			
studied (cap.24, p.130)	1	estudiar			
think (cap.24, p.130)	1	pensar			
know (cap.24, p.130)	1	saber			
checking (cap.24, p.130)	1	comprobar			
know (cap.24, p.131)	1	saber			
make a guess (cap.24, p.131)	1	adivinar			
constructed (cap.24, p.131)	1	construir			
knew (cap.24, p.130)	1	saber			

recognize (cap.24, p.131)	1	reconocer			
see (cap.24, p.131)	2	comprender			
known (cap.24, p.131)	1	saber			
fabricating (cap.24, p.131)	1	elaborar			
decided (cap.24, p.131)	1	decidir			
think (cap.24, p.131)	2	pensar			
put anything together (cap.24, p.131)	1	organizar información			
notice (cap.24, p.132)	1	darse cuenta			
thinking (cap.24, p.132)	1	pensar			
confessed (cap.24, p.132)	1	confesar			
probed (cap.24, p.132)	1	indagar			
guess (cap.24, p.132)	1	adivinar			
know (cap.24, p.132)	1	saber			
knew (cap.24, p.132)	2	saber			
prove (cap.24, p.132)	1	probar			
engineer (cap.24, p.132)	1	planear algo			
looked at (cap.24, p.132)	1	examinar			
thought (cap.24, p.132)	3	pensar			
noticed (cap.24, p.132)	1	darse cuenta			
remembered (cap.24, p.132)	1	recordar			
see (cap.24, p.132)	1	comprender			
know (cap.24, p.133)	2	saber			
believe (cap.24, p.133)	1	creer			
decide (cap.24, p.133)	1	decidir			
find out (cap.25, p.134)	1	averiguar			
picture (cap.25, p.134)	2	imaginar			
imagining (cap.25, p.134)	1	imaginar			
come up with (cap.25, p.134)	1	idear			

know (cap.25, p.134)	3	saber			
dreaming (cap.25, p.134)	1	soñar			
imagine (cap.25, p.134)	1	imaginar			
thought (cap.25, p.134)	1	pensar			
knew (cap.25, p.134)	1	saber			
known (cap.25, p.134)	1	saber			
check (cap.25, p.134)	1	comprobar			
think (cap.25, p.135)	2	pensar			
believe (cap.25, p.135)	1	creer			
thought (cap.25, p.135)	5	pensar			
wondered (cap.25, p.135)	1	preguntarse			
judge (cap.25, p.135)	1	juzgar			
understand (cap.25, p.135)	1	entender			
looked at (cap.25, p.135)	1	examinar			
wondering (cap.25, p.135)	1	preguntarse			
forget (cap.25, p.135)	1	olvidar			
knew (cap.25, p.135)	1	saber			
known (cap.25, p.135)	1	saber			
figure out (cap.25, p.135)	1	comprender			
figure (cap.25, p.135)	1	imaginar			
known (cap.25, p.135)	1	saber			
invented (cap.25, p.136)	1	inventar			
wondered (cap.25, p.136)	1	preguntarse			
found out (cap.25, p.136)	1	averiguar			
thought (cap.25, p.136)	2	pensar			
believe (cap.25, p.136)	1	creer			
check out (cap.25, p.136)	1	examinar			

thinking (cap.25, p.136)	1	pensar			
see (cap.25, p.136)	3	comprender			
thinking (cap.25, p.136)	1	pensar			
knew (cap.25, p.136)	1	saber			
drew a blank (cap.25, p.137)	1	no poder recordar algo			
thought (cap.25, p.137)	1	pensar			
understand (cap.25, p.137)	1	entender			
flashed into my head (cap.25, p.137)	1	aparecer de manera repentina en la mente			
check out (cap.25, p.137)	1	examinar			
know (cap.25, p.138)	3	saber			
make up his mind (cap.25, p.138)	3	decidir			
thought (cap.25, p.138)	3	pensar			
knew (cap.25, p.138)	3	saber			
found (cap.25, p.138)	2	descubrir			
find (cap.25, p.138)	1	descubrir			
know (cap.25, p.138)	3	saber			
remembered (cap.25, p.138)	3	recordar			
see (cap.25, p.138)	1	comprender			
known (cap.25, p.139)	1	saber			
wondering (cap.25, p.139)	1	preguntarse			
think (cap.25, p.139)	1	pensar			
thought (cap.25, p.139)	1	pensar			
knew (cap.25, p.139)	1	saber			
know (cap.26, p.140)	1	saber			
check out (cap.26, p.140)	1	examinar			
guess (cap.26, p.140)	1	adivinar			
think (cap.26, p.140)	2	pensar			
thought (cap.26, p.140)	1	pensar			

supposed (cap.26, p.141)	1	suponer			
realized (cap.26, p.141)	1	darse cuenta de			
engineered (cap.26, p.141)	1	planear algo			
knows (cap.26, p.141)	2	saber			
think (cap.26, p.141)	7	pensar			
know (cap.26, p.141)	4	saber			
assumed (cap.26, p.141)	1	suponer			
thought (cap.26, p.141)	2	pensar			
take a look at (cap.26, p.141)	1	dar un vistazo a algo			
popped into my brain (cap.26, p.141)	1	pensar algo de repente			
saw (cap.26, p.141)	1	comprender			
find (cap.26, p.141)	1	descubrir			
thinking (cap.26, p.141)	1	pensar			
check (cap.26, p.141)	1	comprobar			
thought (cap.26, p.142)	2	pensar			
knew (cap.26, p.142)	1	saber			
known (cap.26, p.142)	3	saber			
discuss (cap.26, p.142)	1	considerar cuidadosamente varios puntos de un tema			
probe (cap.26, p.142)	1	indagar			
considered (cap.26, p.142)	1	considerar			
believe (cap.26, p.142)	1	creer			
think (cap.26, p.142)	2	pensar			
recognize (cap.26, p.143)	1	reconocer			
hesitate (cap.26, p.143)	1	dudar			
picture (cap.26, p.143)	1	imaginar			

think (cap.26, p.143)	1	pensar			
intended (cap.26, p.143)	1	tener la intención			
thought (cap.26, p.143)	2	pensar			
remember (cap.26, p.143)	2	recordar			
know (cap.26, p.143)	1	saber			
explain (cap.26, p.143)	1	explicar			
check (cap.26, p.143)	1	comprobar			
supposed (cap.26, p.143)	1	suponer			
understood (cap.26, p.143)	1	entender			
check (that) out (cap.26, p.144)	1	examinar			
knowing (cap.26, p.144)	1	saber			
see (cap.26, p.144)	1	comprender			
know (cap.26, p.144)	3	saber			
knew (cap.26, p.144)	1	saber			
remember (cap.26, p.144)	2	recordar			
picturing (cap.26, p.144)	1	imaginar			
expected (cap.26, p.144)	1	creer			
guess (cap.26, p.144)	1	adivinar			
checking (cap.26, p.144)	1	comprobar			
suspect (cap.26, p.144)	1	sospechar			
hesitated (cap.26, p.145)	1	dudar			
think (cap.26, p.145)	2	pensar			
known(cap.26, p.145)	1	saber			
suppose (cap.26, p.145)	1	suponer			
know (cap.26, p.145)	3	saber			
assumed (cap.26, p.145)	1	suponer			
guess (cap.26, p.145)	1	adivinar			
figure (it) out (cap.26, p.145)	1	comprender			
testified (cap.26, p.145)	1	testificar			

could tell (cap.26, p.145)	1	reconocer			
knew (cap.26, p.145)	2	saber			
find (cap.26, p.145)	1	descubrir			
explained (cap.26, p.145)	1	explicar			
found (cap.26, p.145)	1	descubrir			
thinking (cap.26, p.145)	1	pensar			
thought (cap.26, p.145)	1	pensar			
wondering (cap.27, p.146)	1	preguntarse			
decided (cap.27, p.146)	1	decidir			
known (cap.27, p.146)	1	saber			
know (cap.27, p.146)	1	saber			
considered (cap.27, p.146)	1	considerar			
wondered (cap.27, p.146)	1	preguntarse			
couldn't tell (cap.27, p.147)	1	no reconocer			
checked (cap.27, p.147)	1	comprobar			
think (cap.27, p.147)	1	pensar			
guess (cap.27, p.147)	1	adivinar			
knew (cap.27, p.147)	2	saber			
thinking (cap.27, p.147)	1	pensar			
remember (cap.27, p.147)	1	recordar			
figure out (cap.27, p.147)	1	comprender			
known (cap.27, p.148)	1	saber			
know (cap.27, p.148)	1	saber			
knew (cap.27, p.148)	1	saber			
think (cap.27, p.148)	2	pensar			
guessed (cap.27, p.148)	1	adivinar			
thought (cap.27, p.149)	2	pensar			
pick out (cap.27, p.149)	1	identificar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

299

wondering (cap.27, p.149)	1	preguntarse			
know (cap.27, p.150)	2	saber			
imagining (cap.27, p.150)	1	imaginar			
thought (cap.27, p.150)	1	pensar			
knew (cap.27, p.150)	1	saber			
suppose (cap.27, p.150)	1	suponer			
TOTAL		1.409		256	

Fuente: Elaboración propia

Anexo H

Ficha de análisis de “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951)

Nombre de la investigación: El lenguaje de pensamiento en cuatro obras literarias del siglo XX, Aporte a la cultura de pensamiento en el aula de inglés

Título de la obra literaria: “Taste” [“La cata”] (Dahl, 1951)

Autor: Roald Dahl, escritor británico

Datos a encontrar: Lenguaje de pensamiento (verbos y sustantivos)

Estado de la planilla: (Incompleta, completa, verificada)

Presencia del lenguaje de pensamiento en la obra: SI NO (hacer un círculo en lo que corresponda)

Unidades de registro que se refieran a algún tipo de actividad mental (verbos) y página en la que se encuentra	N° de menciones	Significado base de la unidad de registro en español	Unidades de registro que se refieran a algún producto de una actividad mental (sustantivos) y página en la que se encuentra	N° de menciones	Significado base de la unidad de registro en español
known (p.1)	1	saber	question (p.1)	1	pregunta
organised (p.1)	1	planear algo	knowledge (p.1)	1	conocimiento
discussing (p.1)	1	considerar cuidadosamente varios puntos de un tema	wonder (p.2)	1	asombro
remembered (p.1)	1	recordar	discussion (p.2)	1	discusión, debate
prove (p.1)	1	probar	thought (p.2)	1	pensamiento
recognised (p.1)	1	reconocer	name (p.2)	1	nombre
doubt (p.1)	1	dudar	question (p.3)	2	pregunta
know (p.1)	2	saber	concentration (p.4)	1	concentración
knew (p.1)	3	saber	name (p.5)	1	nombre
think (p.1)	1	pensar	difference (p.5)	1	diferencia
name (p.1)	1	nombrar	doubt (p.5)	1	duda
get (any of it) (p.1)	1	entender algo	apprehension (p.6)	1	percepción
find (p.1)	1	descubrir	name (p.6)	1	nombre
engrossed (p.2)	1	pensar solo en una cosa		1	
noticed (p.2)	1	darse cuenta			
know (p.2)	1	saber			
choose (p.2)	1	elegir			
chose (p.2)	1	elegir			
name (p.2)	3	nombrar			
hesitated (p.2)	1	dudar			
get (it) (p.2)	1	entender (algo)			
assume (p.2)	1	suponer			
think (p.2)	1	pensar			
thought (p.3)	1	pensar			
name (p.3)	1	nombrar			
know (p.3)	2	saber			
knew (p.3)	1	saber			
noticed (p.3)	1	darse cuenta			
reminding (p.3)	1	recordar			
wondering (p.3)	1	preguntarse			
studied (p.3)	1	examinar cuidadosamente			
looked over (p.3)	1	examinar rápido			
think (p.3)	1	pensar			
think (p.4)	4	pensar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO
XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

302

know (p.4)	2	saber			
hesitated (p.4)	1	dudar			
naming (p.4)	1	nombrar			
thought (p.4)	1	pensar			
differentiate (p.4)	1	diferenciar			
get (it) (p.4)	1	entender (algo)			
understand (p.4)	1	entender			
arrange (p.4)	1	planear			
noticed (p.4)	1	darse cuenta			
analysing (p.4)	1	analizar			
suggesting (p.4)	1	proponer			
guess (p.5)	1	adivinar			
decide (p.5)	1	decidir			
associates (p.5)	1	asociar			
thought (p.5)	1	pensar			
found (p.5)	1	descubrir			
establish (p.5)	1	probar			
know (p.5)	1	saber			
see (p.5)	3	pensar			
doubt (p.5)	1	dudar			
remember (p.6)	1	recordar			
think (p.6)	7	pensar			
noticed (p.6)	1	darse cuenta			
believe (p.6)	2	creer			
hesitated (p.6)	2	dudar			
found (p.6)	1	descubrir			
know (p.6)	3	saber			
recognise (p.6)	1	reconocer			
knew (p.6)	1	saber			
see (p.6)	1	entender			
guessed (p.6)	1	adivinar			
TOTAL	87			14	

Fuente: Elaboración propia

Anexo I

Ficha de Análisis de “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959)

Nombre de la investigación: El lenguaje de pensamiento en cuatro obras literarias del siglo XX, Aporte a la cultura de pensamiento en el aula de inglés

Título de la obra literaria: “Defender of the Faith” [“El defensor de la fe”] (Roth, 1959)

Autor: Philip Roth, escritor estadounidense

Datos a encontrar: Lenguaje de pensamiento (verbos y sustantivos)

Estado de la planilla: (Incompleta, completa, verificada)

Presencia del lenguaje de pensamiento en la obra: SI NO (hacer un círculo en lo que corresponda)

Unidades de registro que se refieren a algún tipo de actividad mental: Verbos, y páginas en la que se encuentran	Nº de menciones	Significado base de la unidad de registro en español	Unidades de registro que se refieren a algún producto de una actividad mental: Sustantivos, y página en la que se encuentra	Nº de menciones	Significado base de la unidad de registro en español
believe (p.161)	1	creer	uncertainty (p.161)	1	duda
considered (p.161)	1	considerar	reason (p.164)	1	razón
know (p.162)	1	saber	position (p.166)	1	postura
expect (p.162)	1	creer	afterthought (p.167)	1	ocurrencia tardía
solve (p.162)	1	resolver	inspection (p.168)	1	examen
thought (p.162)	1	pensar	memory (p.170)	2	recuerdo
notice (p.162)	1	darse cuenta	recollections (p.170)	1	recuerdo
find (p.162)	1	descubrir	explanation (p. 176)	1	explicación
wondered (p.163)	1	preguntarse	suspicion (p.178)	1	sospecha
known (p.163)	1	saber	questions (p.179)	1	pregunta
thought (p.163)	1	pensar	thought (p.180)	1	pensamiento
is on your mind	1	tener en mente	realization (p.181)	1	comprensión
thought (p.164)	1	pensar	idea (p.180)	1	idea
know (p.164)	1	saber	decision (p.184)	1	decisión
decided (p.164)	1	decidir	reasons (p.184)	1	razón
expect (p.164)	1	creer	inspection (p.185)	1	examen
explained (p.164)	1	explicar	thought (p.186)	1	pensamiento
think (p.164)	1	pensar	decision (p.190)	1	decisión
confuse (p.164)	1	confundir	disbelief (p.190)	1	incredulidad
see (p.164)	1	comprender	reason (p.193)	1	razón
work out (p.165)	1	resolver	recollection (p.193)	1	recuerdo
arrange (p.165)	1	planear	classification (p.193)	1	clasificación
explaining (p.166)	1	explicar	question (p.196)	1	pregunta
proved (p.166)	1	probar	reason (p.199)	1	razón
prove (p.166)	1	probar	explanation (p.199)	1	explicación
judge (p.166)	1	juzgar	explanations (p.199)	1	explicación
expected (p.166)	1	creer			
know (p.166)	1	saber			
think (p.167)	1	pensar			
remind (p.167)	1	recordar			
understood (p.167)	1	entender			
remember (p.167)	1	recordar			
thought (p.168)	1	pensar			
imagined (p.168)	1	imaginar			
reminded (p.168)	1	recordar			
know (p.168)	1	saber			

checked (p.169)	1	comprobar			
remembering (p.170)	1	recordar			
deny (p.170)	1	negar			
remembered (p.170)	1	recordar			
found (p.170)	1	tomar conciencia de algo			
see (p.171)	1	comprender			
meditating (p.171)	1	reflexionar			
remind (p.172)	1	recordar			
thought (p.172)	1	pensar			
know (p.172)	4	saber			
find (p.172)	1	descubrir			
think (p.172)	1	pensar			
discovered (p.172)	1	descubrir			
knew (p.172)	1	conocer			
think (p.173)	1	pensar			
know (p.173)	1	saber			
knows (p.173)	1	saber			
expect (p.175)	1	creer			
misinterpreted (p.175)	1	malinterpretar			
think (p.176)	1	pensar			
find (p.176)	1	descubrir			
thinks (p.176)	1	pensar			
notice (p.177)	1	darse cuenta			
found (p.177)	1	descubrir			
think (p.177)	2	pensar			
know (p.177)	3	saber			
find out (p.177)	1	averiguar			
concentrate (p.177)	2	concentrarse			
get the hang of (something) (p.177)	1	comprender algo			
understood (p.178)	1	entender			
know (p.178)	1	saber			
know (p.179)	2	saber			
thought (p.179)	1	pensar			
identify (p.179)	1	identificar			
know (p.181)	1	saber			
understand (p.181)	1	entender			
believe (p.181)	1	creer			
known (p.182)	1	saber			
know (p.182)	2	saber			
knows (p.182)	1	saber			
can tell	1	reconocer			
believe (p.183)	2	creer			

think (p.183)	1	pensar			
solve (p.183)	1	resolver			
guess (p.183)	1	adivinar			
see (the light) (p.183)	1	darse cuenta súbitamente			
forget (p.183)	1	olvidar			
changing his mind (p.184)	1	cambiar de idea			
know (p.184)	2	saber			
reach this decision (p.184)	1	tomar una decisión			
considered (p.184)	1	considerar			
changed his mind (p.184)	1	cambiar de idea			
realized (p.184)	1	darse cuenta de			
decided (pp.184-185)	1	decidir			
see(the end) (p.185)	1	imaginar			
found (185)	1	descubrir			
seen (that wisdom) (p.185)	1	comprender			
thought (p.185)	2	pensar			
discovered (p.185)	1	descubrir			
known (p.185)	1	saber			
knew (p.186)	1	saber			
remembered (p.186)	1	recordar			
intend (p.186)	1	tener la intención			
know (p.186)	1	saber			
find out (p.186)	1	averiguar			
think (p.186)	2	pensar			
know (p.187)	4	saber			
surmise (p.187)	1	suponer			
thought (p.187)	1	pensar			
made up your mind (p.187)	1	decidir			
understand (p.188)	1	entender			
thought (p.188)	1	pensar			
doubt (p.188)	1	dudar			
find out (p.188)	1	averiguar			
understand (p.189)	1	entender			
know (p.190)	1	saber			
forget (p.190)	1	olvidar			
think (p.190)	1	pensar			
find out (p.190)	1	averiguar			
invent (p.190)	1	inventar			
see (p.191)	1	imaginar			

EL LENGUAJE DE PENSAMIENTO EN CUATRO OBRAS LITERARIAS DEL SIGLO XX: APORTE A LA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA DE INGLÉS

307

deny (p.191)	1	negar			
denying (p.191)	2	negar			
denied (p.191)	1	negar			
deny (p.192)	1	negar			
understand (p.192)	2	entender			
thought (p.192)	1	pensar			
wonder (p.193)	1	preguntarse			
known (p.193)	1	saber			
knew (p.193)	1	saber			
thought (p.193)	2	pensar			
decided (p.193)	1	decidir			
know (p.194)	2	saber			
knew (p.194)	2	saber			
believe (p.194)	1	creer			
get the truth (p.194)	1	llegar a la verdad			
recognizing (p.195)	1	reconocer			
knew (p.195)	1	saber			
think (p.195)	1	pensar			
know (p.195)	2	saber			
thought (p.195)	2	pensar			
noticed (p.195)	1	darse cuenta			
think (p.196)	1	pensar			
know (p.196)	1	saber			
understand (p.196)	1	entender			
believe (p.197)	1	creer			
knew (p.197)	1	saber			
discovered (p.197)	2	descubrir			
know (p.198)	4	saber			
wonder (p.198)	1	preguntarse			
imagined (p.198)	1	imaginar			
reminded (p.198)	1	recordar			
thought (p.198)	1	pensar			
guess (p.198)	1	adivinar			
knows (p.199)	1	saber			
think (p.199)	2	pensar			
thought (p.200)	1	pensar			
TOTAL	181		TOTAL	27	

Fuente: Elaboración propia

Anexo J

Guía orientativa para la introducción de términos del lenguaje de pensamiento durante la planificación de unidades didácticas (versión en inglés)

Orientation Guide to Introducing Terms of the Language of Thinking in Unit Planning

The following guide includes orientation ideas to facilitate teacher trainer teachers of English the introduction of terms of the language of thinking in class for such terms of the language of thinking to start being valued in class reflection for students to have further sound academic training. It is important to mention that teachers are free to alter the guide or to use it as a springboard to design their own, according to their needs or their students' needs.

I. Writing the Course Syllabus

A. Writing the thoroughlines

1. Use thinking verbs and nouns such as *reflect* and *reflection* when writing the most relevant understandings that students should develop during the course.
2. Include thoroughlines that make the language of thinking visible. For example,
 - a. How does the language of thinking help communicate my ideas clearly?
 - b. Students will understand how the language of thinking helps to interpret the world around them.

B. Writing the understanding goals to delve into the generative topics

1. Write some understanding goals using affirmative declarative sentences. For example. Students will develop an understanding of the terms of the language of thinking in the unit under study.
2. Write some understanding goals using interrogative sentences. For example, Can students realize how they use the language of thinking in and out of class?
3. Before the development of a particular unit, share an understanding goal from the syllabus for students to rewrite it and negotiate the terms with the students. You can invite them to justify their proposals.

4. When developing the generative topic of a unit, keep the understanding goals on a board in the classroom to keep them exposed to view to foster the value of making questions about issues that may still remain unclear for students.
5. Every so often, you may invite students to analyze how close they are to achieving the understanding goals displayed on the posters.
6. When a generative topic is about to end, you may invite the group to verify up to what extent the understanding goals have been achieved, and to reflect upon the terms of the language of thinking they have acquired.

II. Performances of Understanding

A. Thinking routines that focus on analyzing

1. Thinking routine: Pay attention to conversation messages!
 - a. **Record** terms of the language of thinking you use in the course of two different conversations that take place out of class in two different social encounters.
 - b. **Describe** such vocabulary in your own words.
 - c. **Examine** those terms of the language of thinking in a dictionary to check their meaning and to make sure you are using them appropriately in your conversations.

Note: The aim of this thinking routine is to prevent participants from assuming that many terms can be used indistinctively in different contexts without a change of meaning.

2. Thinking Routine: Let's analyze three verbs of thinking!
 - a. **Review** what you think the meaning of the three different verbs; for example, the meaning of the verbs *notice*, *believe*, and *suppose*, and review the purpose for which you use them.
 - b. **Exchange** your thoughts about those meanings with a classmate, and then, find out the meaning of those terms in a dictionary.
 - c. **Describe** different contexts in which you could use such verbs.

Note: The purpose of this routine is to make participants understand the meaning/s that interlocutors can associate with each term.

3. Thinking Routine: Let's change the lens!

- a. **List** the verbs and nouns found on page X of the story.
- b. **Select** those verbs and nouns associated with the language of thinking.
- c. **Examine** the context in which they are detected and the syntactic structure in which they are used.

Note: The aim of this routine is to make participants focus their attention on terms of the language of thinking to see the context in which they take place since "the reason most people do not remember things in everyday life is that they never notice them" (Taylor & Bodgan, 1998, p. 76).

4. Thinking routine: Let's examine terms of the language of thinking!
 - a. **Record** three terms of the language of thinking that you do not understand from the literary work.
 - b. **Observe** their meanings in the dictionary and the structures in which they are used.
 - c. **Examine** the context in which the terms were used. Invite a classmate to share and compare your respective findings. Work cooperatively to write similar sentences.

Note: This thinking routine allows participants to remember terms that may be overlooked when reading; it also allows them to review the context in which they were used.

B. Thinking routines that concentrate on evaluation

5. Thinking routine: Evaluate and move forwards
 - d. **Identify** two verbs and two nouns of thinking in a section of a story you read.
 - e. **Evaluate** how those terms help to understand the section.
 - f. **Suggest** other terms of the language of thinking that could be used in such context.

Note: The purpose of this thinking routine is to make participants identify terms of the language of thinking and to make them evaluate their use in context.

6. Thinking routine: What will we find out?
 - a. **Anticipate** if you will find out more verbs than nouns of thinking or vice versa when reading a chapter/section of the literary work assigned.

- b. **Examine** the vocabulary of the chapter/section of the literary work.
- c. **Evaluate** whether or not the vocabulary examined includes terms of the language of thinking, and if such terms are associated with a thinking process or with a thinking product.

Note: The purpose of this thinking routine is that students can notice terms of the language of thinking. The teacher may ask students to work individually on a section of the literary work, and then, they can get involved in a discussion panel to share their findings.

7. Thinking routine: A productive meeting!

- a. **Ask** the expert about their stance on the characters/argument/themes of one of the literary works under study.
- b. **Record** the terms of the language of thinking used by the expert.
- c. **Share** your findings; work in small groups; exchange ideas about how to use it in other statements and contexts.

Note: The teacher may ask a literature teacher to visit the class to offer their insight into one of the literary works. Thus, students will have the possibility of interacting with scholars from other disciplines and of seeing how they explore the works.

8. Thinking routine: The best passage

- a. **Read** aloud a fragment of the work you are analyzing in class.
- b. **Visualize** the fragment, trying to include all possible details.
- c. **Remember** the language of thinking you read and share it with another participant.

Note: In the first step of this routine, the teacher can invite students to work in pairs so that one student can read the fragment aloud and the other can listen to it. This thinking routine helps participants overcome their lack of attention on an issue, since it allows them to practice listening and be focused on an issue (Taylor & Bodgan, 1998).

C. Thinking routines that concentrate on creating a new product

1. Thinking routine: A character under the magnifying glass

- a. **Draw** a picture of a character from the work you have read.

- b. **Detect** whether or not that character uses terms of the language of thinking. If the character uses them, record at least three and make a new drawing where the characters display such features.
- c. **Reflect** on the meaning of such terms, and whether such terms are part of your vocabulary or not. If they are, include the context in which you use them.

Note: This thinking routine allows participants to describe a character with precision and clarity. In turn, it helps participants use terms more accurately.

2. Thinking Routine: Language of thinking in focus

- a. **Choose** a section of the work which you have already read, and consider if it is rich in terms of the language of thinking.
- b. **Negotiate** with the members of your group the selection of the best passage.
- c. **Use** some terms of the language of thinking found to formulate questions about the work, and ask such questions to members of another group.

Note: The teacher may invite students to use dictionaries during the stage negotiation stage.

3. Thinking routine: Let's expand our vocabulary!

- a. **Remember** what you did during the planning, writing, and review stages of an essay; recount it aloud, and make a brief video to illustrate the stages.
- b. **Analyze** the recording to detect whether you often used terms of the language of thinking or not.
- c. **Produce** a new recording including, at least, three terms of the language of thinking that you had not detected.

Note: Prior to the final recording, the student can ask a fellow student to analyze it to make suggestions regarding the terms of the language of thinking used.

4. Thinking routine: Meeting points.

- a. **Record** terms of the language of thinking you detect in a section of a work/text you read in previous classes.
- b. **Note down** terms of the language of thinking you detect in a section of a work/text you are currently reading in class.

- c. **Create** a Venn diagram with the terms of the language of thinking found so as to detect common terms in both sections.

Note: Venn diagrams can be drawn in posters to make them visible in the classroom, or they can be designed with a technological application and be shared with the class.

D. Other performances of understanding

1. My friend, the context

- a. The teacher invites students to read a comment on language by a well-known academic or writer; for example, “Words are not words expect for the moment in which they are said by someone to someone else... words go hand in hand with who says them, from whom to whom it is uttered and the context in which it is said” (Ortega & Gasset in López Eire, 2003, p.14).
- b. In small groups, students work on a passage from the story under analysis that includes terms of the language of thinking.
- c. Students record verbs and nouns of thinking and differentiate them with different colors. Then, they observe the context in which the terms occur and explain their meaning.
- d. Members of each group connect the phrase with the registered vocabulary and make a presentation using Prezi or PowerPoint, or make a video/a poster/other). Then, they share the product with the class.

2. Do I speak like this?

- a. The teacher chooses part of a class in which the terms of thinking used in that class will be registered.
- b. Students work in small groups and choose a speaker, a person in charge of documenting the use of terms of the language of thinking during their classmates’ exchanges.
- c. Finally, the speaker shares the record with all the class to analyze the terms of the language of thinking recorded and to build a glossary with them.

3. Let’s look for the right match!

- a. On the one hand, the teacher shows images and sentences, and on the other hand, the teacher writes sentences/shows posters with sentences which include terms of the language of thinking. For example, an image of a character from a story and a sentence associated with that character.

- b. Students have to match the images with the sentences that describe them, and justify their answer.
- c. Finally, students can read the sentences aloud.

4. Continuous assessment

For students to be able to reach the understanding goals, the teacher can invite students to keep a journal to record the terms of the language of thinking used by their classmates and their teacher weekly. The teacher can review the journals and give feedback to the students using the Ladder of Feedback (Perkins, 2003), whose steps will be useful to clarify something, value something, express a concern, and suggest something. Moreover, the teacher may make a comment about a term which may have not been clearly understood.

During the performances of understanding, the teacher may observe and detect terms of the language of thinking that are being used by the students and invite them to reflect upon their use. The teacher may also suggest other terms for students to use.

At the end of a unit, the teacher may also give group feedback on terms of the language of thinking that students used during the performances of understanding of the unit, and encourage students to use them in their daily lives.

