

La enseñanza explícita del léxico académico en el nivel superior: El curso “Inglés III” de la Licenciatura en Turismo, UNCo

Grundnig, María Inés
mgrundnignqn@yahoo.com.ar

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos
FadeL - Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

Denham, Patricia Ayelén
denham_patricia@yahoo.com.ar

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos
FadeL - Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

Martínez, María Belén
prof_mbmartinez@yahoo.com.ar

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos
FadeL - Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, Argentina

Resumen

Son numerosos los estudios que sostienen la importancia de poseer un conocimiento amplio y profundo del léxico tanto para la comprensión como para la producción oral en lengua extranjera. Sin embargo, los programas de enseñanza en el nivel superior se han focalizado en aspectos tales como el desarrollo de habilidades, el conocimiento de las funciones y nociones expresadas por las distintas estructuras lingüísticas, o el desarrollo de la competencia gramatical, entre otros, dejando de lado, en muchos casos, la enseñanza explícita del vocabulario.

Los resultados obtenidos en el análisis de los recursos léxicos presentes en los textos científico-académicos que constituyen el corpus de nuestro proyecto de investigación “El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE Inglés”³⁰¹, así como también las producciones orales de dichos textos por parte de los sujetos y los principios pedagógicos generales y específicos para la enseñanza del léxico, han servido como base para el diseño del curso “Inglés III para la Licenciatura en Turismo” de la Facultad de Turismo, Universidad Nacional del Co-

³⁰¹ El proyecto 04-J020 es dirigido por la Mgr. Reina Himelfarb y co-dirigido por la Trad. María Inés Grundnig.

mahue, en el cual la enseñanza explícita del vocabulario académico tiene un rol preponderante.

En el presente trabajo se mostrará parte del material diseñado especialmente para dicho curso el cual sirvió de punto de partida para la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en el nivel superior ajustada a las características del procesamiento del mismo evidenciadas por los sujetos.

Palabras clave: LE inglés - recursos léxicos - textos académicos - producción oral – material didáctico

Introducción

Varias investigaciones acerca del papel del léxico en la adquisición de segundas lenguas (ASL) coinciden en que su rol es clave para el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Por un lado, los estudiantes consideran que los errores relacionados con el vocabulario son los más graves (Politzer, 1978, citado en Selinker & Gass, 2008). Por otra parte, los estudios indican que estos errores son los más comunes entre los aprendientes (Meara, 1984, citado en Selinker & Gass, 2008). Además, los hablantes nativos consideran que los errores léxicos producen mayores interferencias con la comunicación que los gramaticales (Johansson, 1978, Gass, 1988, citados en Selinker & Gass, 2008).

En este trabajo se presentará parte del material didáctico diseñado especialmente para la enseñanza explícita del léxico, en particular del léxico académico, así como también de colocaciones presentes en textos científico-académicos para el curso Inglés III de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional del Comahue, y responde a los resultados parciales arrojados por el proyecto de investigación “El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés”.

En primer lugar, se hará una revisión de los estudios teóricos tomados en cuenta tanto para el proyecto de investigación como para el presente trabajo, haciendo una breve referencia a los niveles de vocabulario propuestos por Nation (2001) y a los estudios sobre colocaciones (Hoey, 1991; 2005; Ellis, 2001). También se describirán brevemente las dimensiones involucradas en el conocimiento del léxico (Qian, 2002) y la necesidad de su enseñanza explícita (Nation, 2001). Asimismo se hará una breve referencia al proyecto de investigación del cual el

presente trabajo es parte. Finalmente, se describirá la propuesta de Nation (2008) de enseñanza del léxico basada en 4 ejes fundamentales y se mostrarán algunas de las actividades implementadas en un curso de Inglés con Propósitos Académicos para la Licenciatura en Turismo, UNCo siguiendo los lineamientos propuestos por el autor.

Tipos de vocabulario

Con el fin de diseñar el material didáctico para la enseñanza explícita del léxico se tomó como punto de partida la clasificación del vocabulario realizada por Nation (2001). El autor propone la existencia de 4 niveles de vocabulario:

1. El vocabulario general de alta frecuencia: es el tipo de vocabulario que constituye las 2000 palabras más frecuentes del inglés, útiles independientemente del fin para el cual se use la lengua. Este tipo de vocabulario representa, de acuerdo con el autor, alrededor del 80% de las palabras en los textos académicos.

2. El vocabulario académico: se trata de un tipo de extensión especializada de las palabras de alta frecuencia. Ha sido denominado “académico” (Martin, 1976, citado en Nation, 2001), “sub-técnico” (Cowan, 1974, citado en Nation, 2001), o “semi-técnico” (Farell, 1990, citado en Nation, 2001) y es común a varios campos académicos.

3. El vocabulario técnico: está constituido por aquellos términos que aparecen frecuentemente en un área especializada pero no en otros campos o áreas.

4. Por último, el vocabulario de baja frecuencia, que es aquel constituido por el resto de las palabras del inglés.

Colocaciones

El interés por el fenómeno conocido como colocación parece surgir a partir del trabajo de Firth (1968: 181, citado en Durrant & Doherty, 2010) quien nota una “expectativa mutua” entre palabras. Hoey (1991: 7, citado en Durrant & Doherty, 2010) formaliza la noción de colocación como “la relación que un ítem léxico tiene con ítems que aparecen con mayor probabilidad en su contexto (textual)”.

Algunos investigadores plantean que la colocación es un fenómeno psicolingüístico. Sinclair (1978: 319, citado en Durrant & Doherty, 2010), sugiere

que la existencia de colocaciones en corpus indica que los usuarios de una lengua almacenan “un gran número de frases semi-pre-construidas”. Ellis (2001, citado en Durrant & Doherty, 2010) postula que las palabras que aparecen juntas frecuentemente forman unidades en la memoria a largo plazo.

Según Hoey (2005: 3-5), las colocaciones son “una asociación psicológica entre palabras” que se “pone en evidencia a través de su ocurrencia en corpus con mayor frecuencia de la que se podría explicar en términos de distribución aleatoria”. Según el autor, la asociación psicológica se mide en términos de la noción psicolingüística de *priming*³⁰². Hoey sugiere que los hablantes producen colocaciones de una manera predecible debido a las relaciones de *priming* que existen entre palabras. Cuando recuerdan una parte de la colocación, recuerdan probablemente la otra.

El conocimiento del léxico en LE

A fin de igualar el conocimiento léxico de un hablante nativo competente hace falta una gran cantidad de información. En este sentido, ha habido en los últimos años una tendencia a considerar el conocimiento de una palabra como un constructo multidimensional. De acuerdo con Qian (2002), las dimensiones del conocimiento del vocabulario son:

- la *amplitud* del conocimiento del vocabulario, es decir el número de palabras de las cuales el hablante tiene al menos un conocimiento superficial. Según Schmitt (2008), se requiere como mínimo entre 2000 y 3000 familias de palabras para operar en inglés.

- la *profundidad* del conocimiento del vocabulario, que implica el conocimiento no sólo de su pronunciación y ortografía sino también de sus propiedades morfológicas, sintácticas, semánticas, discursivas y su frecuencia de uso.

- la *organización léxica*, que se refiere al almacenamiento, conexión y representación de las palabras en el lexicón mental.

- la *automaticidad* del conocimiento receptivo-productivo, que se refiere a los procesos a través de los cuales se logra el acceso a una palabra para fines receptivos y productivos (Levelt, 1993).

³⁰² Según Meyer & Schvaneveldt (1971, citados en Durrant & Doherty, 2010), el *priming* constituye un fenómeno mediante el cual el reconocimiento de una palabra se ve facilitado por su contexto precedente. La existencia de este proceso es interpretado como un indicador de organización del lexicón mental.

La enseñanza explícita del vocabulario

El estatus de la enseñanza formal del vocabulario siempre ha estado influenciado por las tendencias en las investigaciones lingüísticas y psicolingüísticas. Varios enfoques de la enseñanza han favorecido un aprendizaje incidental e implícito de la lengua, en el cual el énfasis estaba puesto en la inferencia de significados a partir del contexto así como en el uso de diccionarios monolingües. No obstante, se ha demostrado que la inferencia a partir del contexto no es tarea fácil, debido al hecho de que para que la actividad inferencial sea exitosa, se debe poseer un nivel relativamente alto de conocimiento de la lengua (Sökmen, 1997). Además, puede suceder que, aún cuando se posea ese conocimiento necesario, se produzcan inferencias erróneas. Por lo tanto, varios especialistas coinciden en la necesidad de controlar la adquisición del vocabulario a través de la enseñanza explícita del mismo, lo cual aseguraría que el desarrollo del léxico siga un camino lógico y sistemático, evitando la acumulación descontrolada de ítems léxicos.

Ahora bien, los resultados de las investigaciones actuales acerca de la enseñanza del vocabulario dan cuenta de la importancia no sólo de la enseñanza explícita sino también implícita con el fin de que tanto la enseñanza como el aprendizaje del mismo sean exitosas (Nation, 2001; Schmitt, 2008). Como resultado de estos estudios, los investigadores concluyen que un programa de enseñanza de vocabulario bien equilibrado necesita un balance entre la enseñanza explícita del vocabulario y actividades que provean contextos apropiados para que tenga lugar el aprendizaje incidental.

Laufer (2005) sostiene que existen varias razones para creer que el vocabulario requiere de un enfoque que incorpore la atención explícita al aprendizaje de los ítems léxicos en sí mismos. En primer lugar, la autora sostiene que existen aprendientes que, si bien entienden el mensaje global, por lo general no focalizan la atención en el significado preciso de los ítems individuales. Por otra parte, las inferencias a partir del contexto son a menudo poco confiables, en particular si el aprendiente no conoce el 98% de las palabras en el discurso. Además, según la autora, las palabras que pueden ser inferidas con facilidad, no generan suficiente “involucramiento” (“*engagement*”)³⁰³ para que sean aprendidas y recordadas; y finalmente, el aprendiente debe reencontrarse en reiteradas oportunidades con la palabra relativamente rápido a fines de no olvidarla (Laufer, 2005).

³⁰³ □ La traducción es nuestra

Por otra parte, la razón principal para sostener un enfoque explícito en la enseñanza del vocabulario es que el mismo es efectivo: varios estudios determinan que el aprendizaje cuyo objetivo principal está puesto en el vocabulario, por lo general de manera explícita, conduce a un mayor y mejor aprendizaje, con mayores posibilidades de retención y de alcanzar niveles productivos de dominio (Laufer, 2005).

El proyecto “El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés”: resultados parciales

El proyecto plantea como objetivo principal el estudio de la incidencia del uso del léxico en actividades de producción oral de textos científico-académicos en lengua extranjera (LE) inglés por sujetos hispano-hablantes, alumnos de la asignatura Inglés III de la Licenciatura en Turismo, UNCo, a fin de elaborar una propuesta didáctica de enseñanza del léxico en el nivel superior incorporando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En una primera etapa del proyecto se analizó un corpus conformado por los *abstracts* de 12 artículos científicos correspondientes al área disciplinar relativa al turismo³⁰⁴ utilizando un instrumento de análisis teórico-metodológico adaptado de la propuesta de Ciapuscio & Kuguel (2002). Dicho instrumento plantea cuatro niveles: situacional, de contenido semántico, funcional y formal. En lo que respecta al nivel formal, de relevancia a los fines del presente trabajo, este análisis ha permitido observar que, en primer lugar, en este nivel se plasman las selecciones realizadas en los niveles situacional, semántico y funcional. Además, en este nivel también se pudo observar un tratamiento nulo de los términos técnicos³⁰⁵, baja densidad terminológica y la repetición de vocabulario en forma textual y a través de la ocurrencia de miembros de la familia de palabras.

Luego se realizó un análisis cuantitativo de los recursos léxicos presentes en los *abstracts*. Se pudo observar un porcentaje alto del vocabulario general (promedio del 60% del total de las palabras de los textos) y un porcentaje variable

³⁰⁴ Los artículos seleccionados fueron extraídos de dos publicaciones periódicas relativas al turismo: *Tourism Management* y *Journal of Travel & Tourism Marketing*.

³⁰⁵ Para la identificación de términos técnicos se utilizó el diccionario online *Oxford Dictionary of Travel and Tourism* (Beave, 2012).

de vocabulario académico, el cual ronda en promedio el 33% en la mayoría de los textos. Por último, el vocabulario técnico es escaso en los textos analizados (6%).

Un nuevo análisis en términos de colocaciones puso en evidencia una alta densidad colocacional³⁰⁶, representada en su mayoría por colocaciones académicas, seguidas en número por las de tipo general y técnicas. Sin embargo, independientemente del tipo de colocación, es importante destacar el hecho de que en la mayoría de los textos, el porcentaje de vocabulario en colocaciones supera al porcentaje de palabras aisladas.

A continuación se realizó un análisis de las verbalizaciones de los sujetos con el objetivo de estudiar el rol del conocimiento del léxico general, académico y técnico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés³⁰⁷. Un análisis detallado de dichas verbalizaciones mostró que el vocabulario general representa un porcentaje alto del total (74%), considerablemente más alto que en los *abstracts*. Aunque el porcentaje de vocabulario académico es variable, ronda en este caso el 22% en la mayoría de las producciones, no alcanzando el porcentaje encontrado en los *abstracts* analizados. Es de destacar el hecho de que la ocurrencia de vocabulario técnico es aún menor que en los *abstracts* (2%).

Al igual que en el caso de los *abstracts*, se analizaron las colocaciones producidas por los sujetos en la tarea de verbalización, y se pudo observar un alto número de colocaciones académicas, las cuales superaron ampliamente, al igual que en los *abstracts*, la cantidad de colocaciones técnicas y generales.

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de las verbalizaciones de los sujetos con el fin de determinar aquellos aspectos del léxico que hubieran presentado dificultades. Aun cuando en general se observó un uso apropiado del léxico, se encontraron errores tanto en la selección de piezas léxicas como de colocaciones académicas. Los sujetos produjeron una variedad considerable de errores de selección, adición u omisión de piezas léxicas, de colocativos (en especial preposiciones, verbos y nombres), y de colocaciones, con predominio de selección errónea y omisión de frases verbales y nominales. Cabe destacar que se observó

³⁰⁶ Se recurrió para este análisis a *The Academic Collocation List (ACL)* complementada con el diccionario *Oxford Collocations Dictionary* y el *Corpus of Contemporary American English* (Davies, 2008).

³⁰⁷ Las presentaciones fueron transcritas con ayuda de *Soundsciber* (University of Michigan Regents, 1998).

un alto número de errores de tipo morfológico relacionados con categorías de palabras.

Los resultados arrojados por los análisis de los *abstracts* y de las verbalizaciones de los sujetos, así como los estudios teóricos mencionados anteriormente sugieren la necesidad de incluir en el nivel superior la enseñanza explícita de un número amplio de términos generales y académicos, además de vocabulario de tipo técnico, así como también de palabras en colocaciones, en particular de tipo académico. Teniendo en cuenta estas observaciones se diseñaron e implementaron actividades para la enseñanza explícita del léxico general y académico de ocurrencia frecuente en corpus, tanto en forma de piezas aisladas, como en combinaciones, sobre todo de tipo académicas. Se hizo hincapié, además en la enseñanza explícita de aquellos aspectos del léxico que hayan presentado dificultades para los sujetos, puestas de manifiesto en las verbalizaciones analizadas.

El enfoque de los cuatro “hilos conductores” (“*Four strands*”)

Nation (2008) sostiene que el entorno tradicional de aprendizaje de una LE se caracteriza por una distribución desigual de las actividades que explotan las cuatro macro habilidades (escucha, producción oral, lectura y escritura), ya que habitualmente se centra la mayor parte del tiempo de clase en ejercicios reproductivos centrados en la precisión, restándole tiempo a actividades que explotan la habilidad oral, por ejemplo. Ante esta situación de desequilibrio, el autor propone un marco pedagógico para el diseño de cursos de enseñanza de la lengua basado en cuatro “hilos conductores”³⁰⁸ (*four strands*), que busca alcanzar un equilibrio apropiado de oportunidades de aprendizaje en cursos de LE. Nation (2008) denomina estos cuatro “hilos conductores” o áreas de aprendizaje **comprensión focalizada en el significado** (*meaning-focused input*), **producción focalizada en el significado** (*meaning-focused output*), **aprendizaje centrado en la lengua** (*language-focused learning*) y **desarrollo de la fluidez** (*fluency development*)³⁰⁹. Esta propuesta de distribución constituye una herramienta interesante a los fines de diseñar secuencias de instrucción y ejercicios didácticas para alcanzar los objetivos propuestos en un curso de LE. Contribuye, además, a lograr una distribución más balanceada y equitativa de las actividades de aprendizaje, ya que el autor sostiene que se

³⁰⁸ □ La traducción es nuestra.

³⁰⁹ □ La traducción es nuestra.

debe destinar aproximadamente la misma cantidad de tiempo, tanto en actividades áulicas como extra áulicas, para cada “hilo conductor”.

El primer “hilo conductor”: la comprensión focalizada en el significado

Esta área de aprendizaje implica el aprendizaje mediante la comprensión lectora y auditiva, durante las que se focaliza la atención en las ideas y mensajes transmitidos, y no sólo se aprenden nuevas palabras sino también se enriquece y refuerza el vocabulario previamente aprendido. Durante esta etapa, la mayor parte del *input* debe ser conocido, es decir que entre el 95 % y 98 % de las palabras utilizadas en la actividad deben formar parte del conocimiento previo del alumno. Esta instancia es propicia para el desarrollo de la estrategia de **inferencia por contexto** que propone el autor, mediante la cual el alumno compensa su falta de conocimiento realizando inferencias a partir del contexto, ya que al contener un bajo porcentaje de palabras nuevas, el alumno se focaliza en el mensaje que está recibiendo y logra establecer conexiones entre el vocabulario nuevo y el desconocido. Por otra parte, en lo que respecta al léxico, esta estrategia puede aplicarse a muchas palabras, puede realizarse de manera incidental mientras se llevan a cabo actividades de lectura o escucha y puede dar cuenta de gran parte de la ampliación del vocabulario de los alumnos.

En nuestro curso de Inglés III para la Licenciatura en Turismo esta instancia se llevó a cabo mediante actividades propuestas a partir de la lectura y comprensión general de un texto académico³¹⁰ de la carrera de Turismo. Entre las actividades planteadas, se destacan las tareas de aproximación al texto como verdadero/ falso, ordenar ideas y párrafos, completar cuadros o diagramas con información faltante, buscar información en un texto, etc. (para ver actividades ir al Anexo 1).

El segundo “hilo conductor”: la producción focalizada en el significado

En esta instancia se promueve avanzar de un uso receptivo de la lengua a un uso productivo del lenguaje, a través de actividades orales y de escritura centradas también en el mensaje. La **producción focalizada en el significado** se da bajo condiciones similares a la **comprensión focalizada en el significado**, ya que los alumnos escriben

³¹⁰ □Artículo “Destination Management Organizations and their Shift to Sustainable Tourism Development” de Katarzyna Klimek, publicado en *European Journal of Tourism, Hospitality and Recreation*, vol 4-issue 2, 2013.

y hablan acerca de cosas que son conocidas por ellos, en donde sólo una pequeña proporción del lenguaje que se usa no es familiar. Además, el principal objetivo de los alumnos es transmitir el mensaje a su interlocutor usando diferentes estrategias como el **uso del diccionario** o su conocimiento previo o estrategias de comunicación para compensar la falta de conocimiento de vocabulario específico en el uso del lenguaje productivo.

Dentro de las actividades planteadas para fomentar esta área de aprendizaje en nuestro curso de Inglés III se encuentran la discusión y escritura acerca de material trabajado previamente, la preparación y realización de presentaciones orales acerca de temas relacionados con la especialidad de los alumnos, el seguimiento de presentaciones orales realizadas por los pares, la resolución de problemas, resolución de actividades con información cruzada o con preguntas de comprensión general para que los estudiantes se vean obligados a utilizar el vocabulario seleccionado tanto a través de la oralidad como de la escritura, entre otras (Ver Anexo 1).

El tercer “hilo conductor”: el aprendizaje centrado en la lengua

Nation (2008) sostiene que el **aprendizaje centrado en la lengua** promueve el aprendizaje explícito de la forma, significado y uso de nuevos ítems, además de la profundización de lo aprendido anteriormente. Según el autor, esto implica el aprendizaje explícito de las características intrínsecas del léxico, tales como la pronunciación, la ortografía, la gramática y el discurso. Para optimizar este aprendizaje los alumnos deben centrar su atención en las unidades léxicas descontextualizadas para ser procesadas en profundidad. Por esta razón, los ítems deben ser simples y deben existir diferentes oportunidades para la práctica espaciada y repetitiva de los mismos. Es importante que estos ítems léxicos estudiados aparezcan con frecuencia en todos los “hilos conductores”. El autor propone orientar la atención también hacia estrategias de aprendizaje de vocabulario, tales como la realización de **inferencias**, el **análisis de la forma de la palabra** y el **uso del diccionario**.

Entre las actividades propuestas para este “hilo conductor” en nuestro curso se encuentran la lectura intensiva de textos de la especialidad, la retroalimentación de exposiciones orales y escritas, el análisis de frases, el análisis de palabras (afijos, categorías), la práctica de pronunciación, y ejercitación de vocabulario, sobre todo de aquel de

tipo académico, tanto en forma de piezas aisladas, como en colocaciones, entre otras (Ver Anexo 1).

El cuarto “hilo conductor”: el desarrollo de la fluidez

Esta cuarta área de aprendizaje, según el autor, abarca las cuatro macro-habilidades, y es por esta razón que se espera que los alumnos pongan en práctica en esta instancia todo lo incorporado en las instancias anteriores durante la comprensión y producción de mensajes de manera fluida y más rápida que la habitual. Nation (2008) destaca la importancia de que no existan ítems desconocidos durante esta instancia, ya que no es éste un momento de aprendizaje, sino de puesta en práctica de lo ya aprendido. El **desarrollo de la fluidez** sólo existe si, tanto el vocabulario como el contenido y los aspectos discursivos del material trabajado por el alumno le resultan familiares. Mediante variadas oportunidades de incorporación y producción, la atención del alumno se centra en la recepción y reproducción del significado fomentando un desempeño más rápido que el habitual.

Las actividades para el **desarrollo de la fluidez** en nuestro curso consisten en la lectura veloz, la lectura para obtener información específica, la lectura para determinar la idea general de un texto de la especialidad, actividades de 4/3/2, producción repetitiva del mismo material, como por ejemplo secciones de un texto de la especialidad, entre otras (Ver Anexo 1).

Conclusión

Los resultados parciales del proyecto de investigación así como los estudios teóricos mencionados anteriormente indican la necesidad de incluir en el nivel superior la enseñanza explícita de un número amplio de términos generales y académicos, además de vocabulario de tipo técnico, así como también de palabras en colocaciones, en particular de tipo académico de ocurrencia frecuente en corpus. Teniendo en cuenta estas observaciones, y en base a un enfoque que integra a todas las macrohabilidades, tanto de manera receptiva como productiva, se diseñaron actividades para facilitar la incorporación del vocabulario, su almacenamiento en la memoria a largo plazo y consecuente aprendizaje. Dichas actividades fueron implementadas en el curso Inglés III de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional del Comahue, esperando que las mismas redundaran en beneficios para nuestros estudiantes universitarios en lo que se refiere al aprendizaje de la LE en el ámbito académico. Sin embargo, la evaluación de

los resultados de dicha implementación se encuentra fuera del alcance del presente trabajo, y será objeto de un estudio posterior.

Bibliografía

- Ciapuscio & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En Fuentes Morán, M. T. y García Palacios, J. (eds.) Texto, terminología y traducción. (37-73). Salamanca: Almar
- Durrant, P., & Doherty, A. (2010). Are high-frequency collocations psychologically real? Investigating the thesis of collocational priming. *Corpus linguistics and linguistic theory*, 6(2), 125-155.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*, Oxford University Press
- _____ (2005). *Lexical Priming. A new theory of words and language*. London: Routledge.
- Klimek, K. (2013). Destination management organisations and their shift to sustainable tourism development. *European Journal of Tourism, Hospitality and Recreation*, 4(2), 27-47.
- Laufer, B. (2005). Focus On Form In Second Language Vocabulary Learning. En *Eurosla yearbook*, 5(1), 223-250.
- Levelt, W. J. (1993). *Speaking: From intention to articulation* (Vol. 1). MIT press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2007) [The four strands](#). En *Innovation in Language Learning and Teaching*1, 1: 1-12.
- _____ (2008) *Teaching Vocabulary – Strategies and Techniques*. Heinle Cengage Learning.
- Oxford Dictionary of Travel and Tourism (Beave, 2012).
- Qian, D.D. (2002). Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: an Assessment Perspective. En *Language Learning* 52, pp. 513-36.
- Schmitt, N. (2008). Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning. En *Language Teaching Research*, 12, 3; pp.329-363.
- Selinker, L., & Gass, S. M. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Taylor & Francis.