



Impacto de estrategias de adquisición de vocabulario en primer año de inglés

Beltramino, Andrea; Falcon, Javier y Herbel, Ana Luz

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Formación docente e investigativa

Resumen

En el contexto de la problemática de la adquisición de vocabulario es pertinente preguntarse si no existen rutas metodológicas factibles de ser aplicadas sistemáticamente en el aula para mejorar el léxico. Más específicamente, este proyecto, que se llevó a cabo en el año 2017, pretendió demostrar que los alumnos entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje mejorarían su competencia léxica, la cual se reflejaría en la incorporación del vocabulario específico de las unidades temáticas enseñadas en clase. Partiendo de la hipótesis que los alumnos que reciban instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje demostrarán una capacidad léxica más rica y específica en el empleo de nuevos vocablos, se planteó como objetivo general verificar si la instrucción sistemática en el uso de estrategias de aprendizaje facilitaba la adquisición de vocabulario. El estudio fue de corte cuasi experimental y las variables que se examinaron son la instrucción en las estrategias de aprendizaje de vocabulario (estrategias de memoria y cognitivas) seleccionadas para la ocasión (la variable independiente) y la mejora en la capacidad léxica de los estudiantes (la variable dependiente). La propuesta es repasar el trabajo realizado por el equipo y compartir los resultados y las conclusiones a las que se arribó.

Introducción

El proyecto *Impacto de estrategias de adquisición de vocabulario en primer año de inglés*, dirigido por la profesora Claudia Schander y codirigido por el profesor Agustín Massa, se dio en el marco del Proyecto de Formación de Investigadores de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT) de la Facultad de Lenguas, U.N.C. implementado desde 2015. Este programa es un espacio de promoción institucional

121



para la iniciación en la investigación de estudiantes de grado y egresados. Ofrece la posibilidad de realizar prácticas de investigación específicas como un primer peldaño que permita, a estudiantes y egresados/as recientes, acceder con solvencia a posteriori a las carreras de posgrado y/o a las becas de investigación existentes en el sistema educativo.

Constó de dos etapas: una primera llevada a cabo durante el año 2016 y una segunda durante el 2017. En esta oportunidad nos centraremos en la edición 2017. Se pretende demostrar que el entrenamiento en el uso de estrategias de adquisición de vocabulario ayuda a los alumnos que cursan las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés a aprender, afianzar e incrementar el vocabulario pertinente a las unidades temáticas desarrolladas en la asignatura Lengua Inglesa I (Facultad de Lenguas, UNC) y su posterior aplicación a lo largo de su formación profesional. Está comprobado que a los alumnos de primer año les resulta problemático aprender el vocabulario nuevo y luego aplicarlo en el trabajo áulico y en las evaluaciones. Hay una tendencia a usar cierto vocabulario que no coincide con el que se ha enseñado y que, en general, comprime solo cognados de raíz latina.

En el contexto de esta problemática es pertinente preguntarse si no existen rutas metodológicas factibles de ser aplicadas sistemáticamente en el aula para mejorar el léxico. El trabajo que venimos realizando pretende demostrar que los alumnos entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje mejorarán su competencia léxica y esto se reflejará en la incorporación del vocabulario específico de las unidades temáticas enseñadas en clase.

Planteo del problema y estado de la cuestión

En el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, el interés en adquirir y/o incrementar el bagaje léxico estuvo postergado por años debido a una idea generalizada que marcaba la dificultad de enseñar vocabulario y gramática en forma conjunta. Se dio entonces preponderancia a la enseñanza de las estructuras gramaticales y recién a finales del siglo XX la enseñanza del vocabulario recobra la preponderancia que había perdido.(Coady & Huckin 1997). El interés psicolingüístico



en el lexicón mental, las tareas comunicativas y la lingüística de corpus (Brown 2007, Lightbown & Spada 2006, Coady & Huckin 1997) contribuyeron a este cambio de enfoque. Al mismo tiempo, se revalorizó el convencimiento de que el uso correcto de estructuras gramaticales sin el aporte de vocabulario apropiado no garantizaba el aprendizaje de una segunda lengua en forma eficiente.

A lo largo del tiempo la investigación sobre la adquisición del léxico tomó distintos caminos. Nation (1982) se encaminó hacia la instrucción abordando aspectos tales como guías para la ejercitación, la eficacia relativa de las técnicas dependiendo de la visión del objetivo de aprendizaje como receptivo o productivo y el esclarecimiento de la duda si el vocabulario se debía enseñar en forma explícita. Gass (1987) se concentró en la naturaleza misma del léxico: la organización, el uso lexical y la naturaleza del aprendizaje del léxico. Carter (1989) revisó la cantidad, el procesamiento, la evaluación, la dificultad y el desarrollo. Finalmente, Huckin, Haynes and Coady (1993) se focalizaron en la conexión existente entre la adquisición de vocabulario y la lectura.

Siguiendo la línea de trabajo sobre vocabulario se distinguen cuatro posiciones distintas con respecto a la enseñanza de vocabulario en segundas lenguas. Una de ellas dada en llamar “*solo contexto*” (context alone), sostiene que no hay necesidad ni justificación alguna para la enseñanza directa de vocabulario (Krashen 1989, 1993; Nagy & Hernan, 1984; Nagy & Anderson 1984; Nagy & Hernan, 1984; Nagy & Anderson, 1984; Nagy, Hernan & Anderson, 1985). Otra posición es la de *instrucción explícita más desarrollo* (Development plus Explicit Instruction) que plantea la necesidad de enseñar explícitamente cierto tipo de vocabulario por medio de un gran número de técnicas y de la memorización de algunos ítems. El énfasis está en la enseñanza explícita desde los inicios del aprendizaje de la lengua con un enfoque más centrado en el contexto en los estadios avanzados del aprendizaje (Coady, 1993; Nation, 1990, 1993; Nation & Newton, chp. 12, 1997). Una posición distinta es la denominada: *actividades áulicas* (Classroom Activities). Ésta propone la enseñanza de vocabulario siguiendo líneas tradicionales, con énfasis en actividades prácticas sin un enfoque metodológico en particular (Allen, 1983; Gairns & Redman, 1986; Morgan & Rinvolucrí, 1986; Taylor, 1990; Nation, 1994). Finalmente, la



posición conocida como *Instrucción de Estrategias* (Strategy Instruction) sostiene que si bien el contexto es la fuente principal de aprendizaje de vocabulario, existen dudas sobre la capacidad del alumno de manejar el contexto por sí solo. En consecuencia, proponen la enseñanza de estrategias de aprendizaje específicas para que los alumnos puedan aprender del contexto en forma efectiva (Oxford & Scarcella, 1994; Huckin & Bloch, 1993; Parry, 1997; Williams, 1985; Ahmed, 1989). En cuanto a la instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario también se cuenta con una vasta literatura. Ahmed (1989) comprobó que los alumnos entrenados en el uso de estrategias alcanzan mejor nivel de rendimiento, Oxford & Crookall (1990) demostraron que no todas las técnicas benefician de igual forma a todos los alumnos por lo que distintas estrategias se pueden usar para distintos alumnos. Cohen (1990) halló que los alumnos no usan las estrategias en forma sistemática, por lo tanto la instrucción específica es necesaria (en particular las nemotécnicas). Oxford & Scarcella (1994) argumentaron que se les debe enseñar a los alumnos cómo continuar aprendiendo vocabulario por sus propios medios instruyéndolos sobre el uso apropiado de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Hipótesis

Nuestro trabajo se sustenta sobre la hipótesis que aquellos alumnos que reciban instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje demostrarán una capacidad léxica más rica y específica en el empleo de nuevos vocablos.

Objetivos

El objetivo general es verificar si la instrucción sistemática en el uso de estrategias de aprendizaje facilita la adquisición de vocabulario. Los objetivos específicos son a) demostrar la utilidad del entrenamiento en el uso de estrategias; b) promover la enseñanza sistematizada de estrategias en el aula; c) promover el desarrollo de la cognición para el aprendizaje de la lengua extranjera; d) promover el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.



Selección de estrategias

El abanico de estrategias para la adquisición de vocabulario es amplio. En este proyecto en particular, elegimos trabajar con estrategias de memoria y estrategias cognitivas que pertenecen a las denominadas “*estrategias directas de utilización de la lengua*” (Oxford, 1990). Las estrategias de memoria son útiles para ordenar, asociar y analizar vocabulario (Oxford, 1990). Estas ayudan a los estudiantes a establecer relaciones y asociaciones mentales personalmente significativas para los estudiantes. Estas estrategias facilitan el almacenamiento del vocabulario nuevo y su posterior acceso para ser empleado en la comunicación. Las estrategias cognitivas ayudan a entender y producir (nuevas) expresiones (Oxford, 1990), facilitan la manipulación del lenguaje de manera directa, por medio del razonamiento, el análisis, la toma de notas, la síntesis, los resúmenes y los esquemas. Estas estrategias son necesarias para la comprensión y producción del idioma. Las estrategias de memoria utilizadas son: agrupación (*grouping*), utilización de palabras nuevas en contexto (*use of new words in context*), mapeo semántico (*semantic mapping*) y aprendizaje de grupos de palabras (*Word chunks*).

Agrupamiento: esta estrategia permite al aprendiente *clasificar o reclasificar el material en unidades con sentido*. Los grupos pueden estar basados en categorías de palabras (sustantivos, verbos), temas (palabras acerca del clima), de funciones lingüísticas (palabras o expresiones para pedir disculpas, para comprar algo), similitud, etc.

Utilización de nuevas palabras en un contexto: utilizar una nueva palabra en una conversación con sentido, una conversación, un cuento para recordarla. Esta estrategia supone una suerte de reelaboración, asociación en la cual la nueva información queda relacionada con un contexto.

Mapeo semántico: Supone ubicar las palabras en forma de dibujo, el cual tiene un concepto clave en el centro o arriba y se relaciona con el resto a través de líneas o flechas. Esta estrategia pone en evidencia qué relaciones existen entre todas las palabras.



Aprender “Word chunks”: supone aprender grupos o conjuntos de palabras que presenten pares de letras que se pronuncian igual. Ejemplo: sonido th: with / the / mother / mother, entre otros.

Las estrategias cognitivas utilizadas son: traducción (*translation*), análisis contrastivo (*contrastiv eanalysis*) y análisis de expresiones (*analysis of expressions*). Estas tres se trabajaron de forma conjunta ya que, en una etapa inicial de la carrera, los alumnos tienden a transferir literalmente expresiones de su lengua madre a la lengua meta lo cual puede resultar en distintos problemas lingüísticos como falsos cognados, traducciones literales, errores gramaticales, entre otros.

Análisis contrastivo: Supone la comparación de elementos (sonidos, vocablos, gramática) de la nueva lengua con elementos de la lengua madre para determinar similitudes y diferencias.

Análisis de expresiones: Supone determinar el significado de una expresión nueva desmenuzando sus partes; utilizando el significado de varias partes para entender el significado de toda la expresión.

Traducción: Convertir una expresión de la lengua objeto de estudio en una de la lengua madre (en diferentes niveles, desde palabras y frases hacia textos completos); o convertir la lengua nativa en la lengua objeto; utilizando una lengua como la base para entender o producir otra.

Materiales e instrumentos

Los materiales e instrumentos utilizados en este estudio fueron: a) encuesta realizada a los alumnos de dos de las comisiones de Lengua Inglesa I - Cátedra A, b) una pre prueba escrita para determinar el desempeño de cada grupo antes del entrenamiento, c) material de entrenamiento para el grupo experimental, y d) una pos prueba escrita para determinar si el entrenamiento que recibió el grupo experimental produjo los efectos esperados. Con respecto a las pruebas, se trabajó con párrafos escritos por los participantes con una extensión aproximada de doscientas palabras. Se trabaja con dos grupos: uno experimental, que recibe instrucción explícita en el uso de las estrategias seleccionadas para este estudio, y otro de control, que no recibe tal instrucción. Cada grupo está conformado por



alumnos inscriptos en Lengua Inglesa I - Cátedra A, que cursan en dos de las comisiones del turno mañana.

Diseño metodológico

Como los resultados de la versión 2016 de este proyecto reforzaron nuestra hipótesis, decidimos continuar con la misma línea de investigación en el 2017.

En el proyecto 2016 utilizamos estrategias de memoria: agrupación (*grouping*), utilización de palabras nuevas en contexto (*use of new words in context*), mapeo semántico (*semantic mapping*) y aprendizaje de grupos de palabras (*word chunks*); y en 2017 agregamos tres estrategias cognitivas: traducción (*translation*), análisis contrastivo (*contrastive analysis*) y análisis de expresiones (*analysis of expressions*), que a nuestro entender fueron de ayuda al alumno en su desarrollo académico.

En la etapa 2017, con el fin de controlar la posible influencia de variables externas, se realizó una breve encuesta para recabar algunos datos que revelen si hubo entrenamiento previo en el uso de estrategias como así también otros datos a los fines de clasificar las muestras. El número de encuestados en 2017 fue de 114 alumnos, 47 en el grupo de control (C) y 67 en el grupo experimental (D). Los datos más relevantes son los siguientes: el 66% de los encuestados no recibió instrucción explícita sobre estrategias de aprendizaje y el 80% está cursando por primera vez la asignatura, tal dato tiene relevancia porque quien recursa la materia tiene más conocimiento sobre las unidades temáticas y estuvo expuesto al concepto de estrategias, más allá de haberlas internalizado y/o aplicado o no.

Otras preguntas tomadas en las encuestas con datos importantes son: “¿Qué son estrategias de aprendizaje?”. El 78% de los alumnos encuestados dijo que las estrategias ayudan a aprender o estudiar, lo cual nos dio la pauta de que la mayoría de los tenía una noción vaga, pero que era necesario reforzar conceptos breves antes de comenzar con el entrenamiento. “¿Considera que las mismas estrategias que le son de utilidad le son útiles a todos los estudiantes?”. El 61% de los alumnos encuestados dijo que no, en concordancia con lo que Oxford expone: las estrategias tienen que encajar con el estilo de aprendizaje de cada alumno.



Durante los primeros cuatro meses de clase, se trabajó con tres estrategias de memoria: agrupación, mapeo semántico y grupos de palabras. En la segunda etapa de clases se trabajó con las estrategias cognitivas. La forma de trabajo consistió inicialmente en realizar presentaciones sobre las estrategias a trabajar, las cuales consistieron en una descripción detallada de las estrategias, las ventajas de utilizarlas, cómo aplicarlas en el estudio del idioma y luego se procedió con actividades en clase para aprender a aplicarlas en el estudio del vocabulario. Además, se dieron actividades de tarea a los alumnos, quienes posteriormente recibieron correcciones de manera individual, y comentarios generales en clase sobre los errores cometidos en dichas actividades. Las actividades fueron diseñadas con el contenido de las unidades temáticas de la materia Lengua Inglesa I: Houses and Dwellings, Technology and Telecommunications, Money and Shopping y por último la unidad de Health. Se decidió trabajar con estas unidades para poder lograr un beneficio en los alumnos y poder observar y cuantificar la mejora en su desempeño en la materia. Las actividades para las estrategias de memoria consistieron en ejercicios como la identificación de los grupos de palabras, su posterior búsqueda en diccionarios monolingües y bilingües, el uso del vocabulario nuevo en contexto por medio de la escritura de oraciones, actividades de simulación como diálogos, juegos de rol y situaciones cotidianas donde podrían emplear el vocabulario nuevo. También se trabajó con mapas semánticos de las unidades temáticas de la materia, por ejemplo tipos de casas. Del mismo modo, se trabajó con actividades de agrupación por categoría gramatical, tipo de verbo y unidad temática, al igual que completar espacios en blanco en distintas historias cortas con el vocabulario nuevo, guiando esta actividad con el uso del diccionario. Además, continuamos trabajando con las estrategias dando actividades de tarea y correcciones individuales donde pudimos observar el desarrollo de cada alumno.

Análisis de los resultados

El análisis de las pre pruebas de ambos grupos (experimental y control) arroja los siguientes datos: escasa riqueza léxica y de vocabulario específico, y gran número de repeticiones. No se observa uso de sinonimia y antonimia en la mayoría de los



casos. Se observa escaso uso de frases idiomáticas y frases verbales; sin embargo, abunda el correcto uso de colocaciones y grupos de palabras. Se hallaron muchas instancias de cognados de raíz latina (*appropriate, located, enter, invite, private, library*). Cabe destacar que la forma en que se formularon las ideas, en su mayoría, corresponde a una traducción literal del español, por ejemplo “*the most part of my time*” (la mayor parte de mi tiempo, en español). Y en su mayoría, como se esperaba, los escritos no siguen el formato de párrafo esperado en la lengua inglesa ya que aún no recibieron entrenamiento específico en escritura de párrafos en inglés.

Considerando la pre prueba 2017 y la pos prueba 2017, podemos decir que hubo una mejora generalizada en cuanto al uso de vocabulario.

Con el fin de analizar si las estrategias presentadas tuvieron impacto en el desempeño de los alumnos, tal como fue planeado, se analizó la sección de escritura del segundo examen parcial en ambos grupos que consistió en un párrafo de 200 palabras sobre uno de los temas tratados en clase. Dicho análisis arrojó los siguientes datos: en el grupo de control, hubo una mejora con respecto al inicio de cursado, que se puede atribuir al cursado ordinario del primer año de la carrera; sin embargo en el grupo experimental pudimos notar que los escritos presentan alta densidad terminológica y riqueza de vocabulario relacionado a las áreas temáticas desarrolladas, mayor empleo de sinonimia, disminución de repeticiones y mejoría en cuanto al uso correcto de colocaciones y grupos de palabras, pero aún se observa un uso considerable de cognados de raíz latina y bajo uso de traducción literal de estructuras y frases del español al inglés. Y escasos errores de formato en cuanto a la estructura del párrafo.

Consideramos que las estrategias de memoria que se trabajaron tuvieron impacto en cuanto a la adquisición de vocabulario específico, pero no han logrado aportes en cuanto al uso de cognados de raíz latina y traducción literal de estructuras españolas al inglés. Así también observamos que las estrategias cognitivas con las que se trabajaron en la segunda etapa del año aportaron y brindaron herramientas a los alumnos para poder generar un análisis de las ideas en la lengua materna y una correcta traducción hacia el segundo idioma.



Conclusión

Se observa que el análisis de todos los elementos recolectados en el año 2017 (encuestas, pre-pruebas y pos-pruebas) arrojó los siguientes datos: en el grupo experimental (D), la mayoría tiene especificidad y riqueza léxica, se aprecia el uso alto de sinonimia. Es de destacar el incremento en el uso de frases adverbiales y de expresiones idiomáticas, además de una disminución en el uso de repeticiones. A grandes rasgos no se hallaron cognados de raíz latina y sí se observa el correcto uso de colocaciones y grupos de palabras (*chunks*). Asimismo, se observa un nivel bajo de errores de formato. Por el contrario, en el grupo control (C) se detecta una cierta riqueza léxica, pero en bajo nivel, no se identifican usos de sinonimia ni de antonimia en la mayoría de los casos. Tampoco hay un número significativo de frases adverbiales, de expresiones idiomáticas ni de colocaciones o grupos de palabras. Se observa en la mayoría de los casos el uso de cognados de raíz latina y un nivel sostenido de repeticiones. También se encuentra un gran número de errores de formato, tales como la omisión del título, problemas en cuanto al uso de mayúsculas y ausencia de tesis. Lo antes expuesto nos permite concluir que el entrenamiento sistemático en estrategias de adquisición de vocabulario redundará en beneficio para el alumno, le facilita la adquisición de nuevo léxico y su posterior utilización en contextos adecuados de producción tanto oral como escrita. Si bien el trayecto hacia la construcción de la autonomía es largo, este es un inicio, un comienzo hacia esa meta y el empleo de estrategias cognitivas y de memoria contribuyen a la construcción de la autonomía del alumno.

En lo que hace a la implicancia pedagógica de este proyecto, se espera que los resultados hallados conduzcan a implicaciones relevantes para la práctica educativa, puntualmente modificaciones, mejoras e implementación de estrategias de aprendizaje que ayuden al estudiante en la adquisición, retención y afianzamiento de su léxico.

Referencias bibliográficas

Ahmed, M.O. (1898). Vocabulary Learning Strategies. In P. Meara (ed.) *Beyond Words* (pp 3-14). London: CILT.



- Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford University Press, New York.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. London: Allen and Unwin.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. In T. Huckin, M. Haynes and J. Coady (Eds.) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. (pp. 3-23). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Cohen, A.D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. New York: Newbury House.
- Gairns, R. and S. Redman (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1987). Studies in second language acquisition. Special Issue: the use and Acquisition of the second language lexicon, 9, (pp. 128-262).
- Huckin, T. and J. Bloch (1993). Strategies for inferring word meaning in context: A Cognitive model. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.) *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 153-176). Norwood, NJ: Ablex.
- Huckin, T.; M. Haynes and J. Coady (1993). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for The input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73(4), (pp. 440-464).
- Lightbown, P.M. and N. Spada (2006). *How Languages are Learnt*. 3rd Edition. New York: Oxford University Press.
- Morgan, J. and M. Rinvolucris (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nagy, W.E. and P. Hernan (1984). Limitations of vocabulary instruction. Technical Report 326, Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Nagy, W.E. and R.C. Anderson (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly* 19, 3:304-330.
- Nagy, W.E.; P. Hernan and R.C. Anderson (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly* 20: 233-253.
- Nation, I.S.P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research *RELC Journal* 13, 1:14-36.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Heinle and Heinle.
- Nation, I.S.P. (1993a). Measuring readiness for simplified material: a test of the first 1000 Words of English. In TICKOO (ed.) *Simplification: Theory and Application*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Nation, I.S.P. (1993b). Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential but rarely Followed procedures. *Language Testing* 10, (pp. 27-40).
- Nation, I.S.P. (1994). The word on words: An interview with Paul Nation. *The Language Teacher* 19 (2): 5-7.
- Nation, I.S.P. and J. Newton (1997). Teaching vocabulary. In Coady, J. and Huckin, T. (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. New York: Cambridge University Press. (Pp 238-254).



- Oxford, R and R.C. Scarcella (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22 (2), (pp. 231-243).
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston NewburyHouse.
- Oxford, R. and D. Crookall (1990). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL. Canada Journal* 7, (pp. 9-10).
- Parry, K. (1997). Vocabulary and Comprehension. In Coady and Huckin (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schander, C. (2016) El impacto del uso de estrategias de aprendizaje directas en la adquisición y el afianzamiento del léxico en los alumnos de primer año de las carreras de Inglés en la Facultad de Lenguas. Subsidio/aval SeCyT UNC, Res. N° 315/2014 y Res. Rectoral N° 470/2015
- Schander, C. (2017) El impacto del uso de estrategias de aprendizaje directas en la adquisición y el afianzamiento del léxico en los alumnos de primer año de las carreras de Inglés en la Facultad de Lenguas. Subsidio/aval SeCyT UNC, Res. N° 315/2014 y Res. Rectoral N° 470/2015
- Taylor, L. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Prentice Hall.
- Williams, R. (1985). Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading. *ESP Journal* 4, 2:121-131.