

## La competencia léxica en inglés de estudiantes universitarios en México

### English lexical competence of university students in México

Alfredo Marín-Marín <sup>a</sup>, María I. Hernández-Romero <sup>b</sup>

---

#### Abstract:

The present study focuses on investigating a dimension of lexical competence: the receptive vocabulary size in English of 345 university students in Mexico. The Vocabulary Size Test (VST) by Nation and Beglar (2007) of 100 questions was adapted, allowing estimates of up to 20,000 words. The general results indicate that university students have an average receptive vocabulary of 11,367 words and that they follow a linear pattern according to their self-perceived level of English. The VST turned out to be a valid and reliable instrument to determine not only lexical competence, but also the language proficiency.

#### Keywords:

*lexical competence; receptive vocabulary, language proficiency*

---

#### Resumen:

El presente estudio se centra en investigar una dimensión de la competencia léxica: el tamaño del vocabulario receptivo en inglés de 345 estudiantes universitarios en México. Se adaptó el Vocabulary Size Test (VST) de Nation y Beglar (2007) de 100 reactivos que permite hacer estimaciones de hasta 20,000 palabras. Los resultados generales indican que los estudiantes universitarios tienen en promedio un vocabulario receptivo de 11,367 palabras y que siguen un patrón lineal acorde a su nivel autopercebido de inglés. El VST resultó ser un instrumento válido y confiable para determinar no solo la competencia léxica, sino también la competencia lingüística.

#### Palabras Clave:

*competencia léxica; vocabulario receptivo; competencia lingüística*

---

### Introducción

Ciertamente, el papel del vocabulario en segundas lenguas ha transitado por varias etapas; desde ser un elemento secundario por muchos años en los principales métodos de enseñanza hasta tener un papel estelar como en el Enfoque Léxico propuesto por Lewis (1993, 2008), quien priorizó la enseñanza de vocabulario por encima de la gramática (léxico gramaticalizado – gramática lexicalizada). En los últimos veinte años se ha notado un incremento en la literatura sobre la adquisición del léxico desde el punto de vista del proceso y producto. Por un lado, están los estudios de estrategias de aprendizaje de vocabulario dentro de la lingüística aplicada y psicología cognitiva y procesos de adquisición enmarcada por la psicolingüística; por el otro lado, se encuentran las investigaciones con propósitos de medir y/o evaluar la competencia léxica con una variedad de criterios.

### El concepto de competencia léxica

Se coincide con Jiménez-Catalán (2002) en el sentido de que no se puede establecer desde cuándo se incorporó el concepto de competencia léxica en segundas lenguas. Uno de los primeros referentes teóricos fue el trabajo de Richards (1976), quien describe sucintamente los aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos del conocimiento de vocabulario. Para ello, Richards (1976) propone ocho supuestos que explican el “saber una palabra”, los cuales, en términos actuales pueden ser parte del concepto de competencia léxica. Por su parte, Nation (1990) parece retomar algunos de los supuestos de Richards (1976) para establecer un marco de referencia sobre los que implica saber una palabra. Otro referente de relevancia para este estudio es la contribución de Meara (1996), quien explícitamente analiza las dimensiones de la competencia léxica; en efecto, señala que “la competencia léxica es un aspecto de la competencia en segundas lenguas que no ha

<sup>a</sup> Alfredo Marín Marín, Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, <https://orcid.org/0000-0002-6129-1978>, Email: [alfmarin@uqroo.edu.mx](mailto:alfmarin@uqroo.edu.mx)

<sup>b</sup> María Isabel Hernández Romero, Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, <https://orcid.org/0000-0002-8100-0680>, Email: [isaherna@uqroo.edu.mx](mailto:isaherna@uqroo.edu.mx)

Fecha de recepción: 22/02/2022, Fecha de aceptación: 06/09/2022, Fecha de publicación: 05/11/2022

recibido mucha atención” (p. 1), a pesar de ser el núcleo de la competencia comunicativa.

En la literatura reciente, existen varias definiciones de competencia léxica, quizá motivadas por el auge de las competencias profesionales, laborales y lingüísticas en general, así como por el advenimiento de los recursos tecnológicos que facilitan la investigación en este campo. Cronológicamente se presentan las siguientes definiciones:

“The ability to produce and understand the words of a language. Lexical competence is an aspect of both linguistic competence and communicative competence” (Nordquist, 2020).

“Conocimiento y capacidad del hablante para utilizar el vocabulario de una lengua. Esto implica el conocimiento y uso correcto de unidades y grupos léxicos (frases idiomáticas, expresiones fijas, construcciones formulaicas, colocaciones), así como de palabras con significado gramatical (artículos, preposiciones, conjunciones, demostrativos, posesivos, etc.). La competencia léxica supone asimismo el empleo de la palabra y de los posibles sentidos de la misma en el momento y contexto adecuados” (Palacios Martínez et al, 2019).

“Therefore, a more comprehensive definition is required. One that understands lexical competence as a cluster of knowledge (form, meaning and use of a lexical item), abilities and skills that a person develops and deploys in different contexts of communication” (Caro y Rosado, 2017, p. 207).

“Lexical competence is that aspect of communicative competence that deals with knowledge of lexical or vocabulary items and their meaning and the ability to use them appropriately” (Haja, 2012, p. 79).

“Entendemos el término competencia léxica tanto en el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad como en el sentido de la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito” (Jiménez-Catalán, 2002, p. 152).

“Lexical competence, knowledge of, and ability to use, the vocabulary of a language, consists of lexical elements and grammatical elements” (Council of Europe, 2001, p. 110)

Como puede ser identificado, en las seis definiciones de competencia léxica se alude a la capacidad y/o habilidad para utilizar de manera efectiva el vocabulario de una lengua. Asimismo, se asume que para desarrollar estas habilidades y capacidades se requiere tener conocimiento, no solo de aspectos lingüísticos, sino también pragmáticos. Entre las definiciones se destaca la posible influencia de Nation (2012) en el que se consideran tres aspectos importantes en la competencia léxica: forma, significado y uso. Cabe señalar que, aparentemente, la definición de competencia léxica no

presenta problemas conceptuales; sin embargo, todavía existen puntos debatibles como, por ejemplo, el consenso sobre lo que se debe considerar una palabra y lo que implica saber una palabra.

### Enfoques de la competencia léxica

Los enfoques para estudiar de manera sistemática la competencia léxica en segundas lenguas han evolucionado; desde un enfoque unidimensional hasta otros multidimensionales, los cuales reflejan los diferentes aspectos que implican el conocimiento de una palabra. En este respecto, Henriksen (1999) señala que para estudiar el constructo de la competencia léxica se tiene que decidir si se le describe en términos globales o bien si se considera una descripción de sus atributos por separado. Al igual que otros constructos como el de la personalidad, la competencia léxica ha tenido su grado de complejidad ya que no ha habido consenso en sus formas de medición como variable. En lo que sigue se presentan de manera sucinta algunas propuestas traducidas en modelos descriptivos de la competencia léxica.

Chapelle (1994) identifica cuatro dimensiones como una forma describir el desarrollo del léxico de los estudiantes de segundas lenguas. La primera dimensión es el tamaño del vocabulario (*vocabulary size*), que no es más que el número de palabras de contenido que el individuo sabe en determinado contexto. La segunda dimensión se refiere al conocimiento de los rasgos o características de una palabra; por ejemplo, la pronunciación, la ortografía, la semántica, la sintaxis, la pragmática y la colocación (lo que el individuo sabe sobre la palabra). Una tercera dimensión tiene que ver con la organización del léxico; es decir, cómo se organizan los morfemas en el léxico mental. Por último, los procesos fundamentales del vocabulario asociados al acceso léxico forman parte de la cuarta dimensión. Estos procesos se articulan en términos de atención a las características relevantes del vocabulario en el *input* escrito o hablado, la codificación de la información fonológica y ortográfica en la memoria corta, así como el acceso a los rasgos estructurales y semánticos del léxico mental.

En este sentido, Meara (1996) hace hincapié que el tamaño del vocabulario (*vocabulary size*) es la dimensión básica de la competencia léxica; es decir, que el número de palabras de un estudiante de segunda lengua puede contribuir a casi todos los aspectos del dominio de la lengua meta. Aunado a esta dimensión, Meara (1996) retoma uno de los supuestos de Richards (1976) para sugerir otra dimensión que describa cómo se estructuran u organizan las palabras en el léxico mental de los estudiantes. En otras palabras, las asociaciones entre palabras pudieran contribuir más al desarrollo de la competencia léxica que una simple lista de vocablos. Meara (1996, p. 12) es enfático diciendo que el estudio de la organización léxica “puede ser una manera útil de distinguir entre estudiantes con diferentes niveles de dominio”. En resumen, Meara (1996) propone medir la competencia léxica en segundas lenguas desde dos

dimensiones: el tamaño del vocabulario y la organización de léxico basada en asociaciones paradigmáticas, sintagmáticas, situacionales y emocionales.

Por su parte, Henriksen (1999) propone tres dimensiones para describir el desarrollo del léxico en segundas lenguas; por lo que divide su modelo en los siguientes continuos interrelacionados: (1) del conocimiento parcial al conocimiento preciso –*partial to precise knowledge*, (2) profundidad del conocimiento de una palabra –*depth of knowledge*, y (3) habilidad del uso receptivo al productivo del vocabulario –*receptive to productive use ability*. Estas dimensiones conllevan el uso de diferentes instrumentos de medición de la competencia léxica, que serán abordados posteriormente. En la primera dimensión, los investigadores se interesan en explorar si los estudiantes son capaces de identificar las palabras desde un nivel aproximado hasta llegar a un conocimiento puntual. Por lo tanto, se parte de la premisa de que los estudiantes presentan diferentes grados de conocimiento de una palabra y que pueden existir etapas de maduración léxica. La segunda dimensión está vinculada con el conocimiento profundo de las palabras, visto como la construcción de redes entre las palabras por parte del estudiante. Dicho de otra manera, el conocimiento profundo de una palabra puede reflejarse en el uso de sinónimos y antónimos, colocaciones, campos semánticos y asociaciones, entre otros. Por otro lado, en la tercera dimensión se alude a la evolución o transición del vocabulario receptivo hacia el productivo. El vocabulario receptivo es aquél que el estudiante es capaz de reconocer cuando lee o escucha, mientras que el vocabulario productivo conlleva su uso efectivo cuando el estudiante habla o escribe. Lo importante de esta última dimensión es el consenso de que no se habla de dos receptáculos separados, sino más bien de un continuo entre reconocimiento y uso real de las palabras.

De acuerdo con Zareva et al (2005), el nivel macro de la competencia léxica puede tener tres dimensiones: la cantidad o *breadth*, la calidad o *depth* y la conciencia metacognitiva. Como ya se ha mencionado, la cantidad o el tamaño del vocabulario es una de las primeras dimensiones con las que se iniciaron los trabajos sobre la competencia léxica en segundas lenguas. La calidad o profundidad del conocimiento léxico implica que el estudiante demuestre conocimiento y uso de las palabras con respecto a su pronunciación, ortografía, registro, colocaciones, entre otros. La tercera dimensión, la conciencia metacognitiva, se centra en describir la habilidad del estudiante para monitorear cuánto conocimiento tiene sobre las características de una palabra que aduce saber. Esta dimensión emerge de la interacción entre la conciencia léxica sobre la calidad y la cantidad del conocimiento léxico.

En resumen, se han abordado brevemente las dimensiones que explican la competencia léxica en segundas lenguas. Aunque el número de ellas varía entre modelos, existen coincidencias como el tamaño del vocabulario (*breadth*) o cantidad y la profundidad del conocimiento léxico (*depth*) o calidad, así como el

continuo de vocabulario receptivo y productivo. Para efectos de este estudio, se adoptan estas coincidencias para evaluar la competencia léxica de los estudiantes universitarios teniendo en cuenta el trabajo de Nation (1990, 2012), quien describe los elementos que denotan saber una palabra en términos de la forma (cómo se escribe, cómo se pronuncia y cómo se estructura en partes), el significado (la relación entre forma y significado, el concepto y la referencia y las asociaciones) y el uso (gramatical, sintáctico y pragmático).

### Revisión de la literatura

Una revisión exhaustiva de la literatura sobre la competencia léxica en segundas lenguas sugiere que ha existido un mayor interés en este tema en los últimos veinte años. Para efectos de esta investigación, se reseñan los principales trabajos de investigación vinculados con un aspecto de la competencia léxica: el tamaño del vocabulario en inglés de estudiantes universitarios, así como la relación entre el vocabulario receptivo y la competencia lingüística. Son varios los investigadores que se han abocado en explorar el tamaño del léxico en inglés, cuyos principales instrumentos de medición han sido pruebas como el *Vocabulary Levels Test de Nation* (1983), el *Eurocentre's Vocabulary Size Test* (Meara y Jones (1990) y el *New Vocabulary Levels Test* (Schmitt, Schmitt y Clapham (2001) y el *Vocabulary Size Test* (Nation y Beglar (2007). De esta manera, se ha convertido una tradición el explorar, en general, el tamaño del vocabulario receptivo o productivo y buscar la contribución del vocabulario con las habilidades de escuchar, hablar, leer o escribir en inglés por separado o bien con la competencia lingüística como un todo.

En el contexto mexicano, Marin-Marin (2005) llevó a cabo su investigación con 150 estudiantes de una licenciatura en lengua inglesa. Entre los instrumentos administró el *Vocabulary Levels Test de Nation* (1983) y rediseñado por Schmitt, Schmitt y Clapham (2001). Los resultados de la prueba mostraron patrones lineales esperados como las medias descendentes de toda la muestra, las cuales fueron del nivel de las 2000 palabras (20.17/30) más frecuentes del inglés hasta las 10000 (6.81/30). Otro dato interesante fue que los estudiantes obtuvieron también una media alta en el nivel académico (*Academic Word Level*) que Nation (1983) ubica entre los niveles de 3000 y 5000 palabras de la prueba. Marin-Marin (2005) señala que esta puntuación alta se debe a que varias palabras de este nivel son ortográficas y semánticamente transparentes (palabras derivadas del latín). Otro hallazgo reportado en esta investigación fue el patrón ascendente en las medias totales de los estudiantes agrupados por el año de estudio en la universidad. Es decir, los alumnos de primer año obtuvieron una media total de 12.1, mientras que los alumnos de cuarto año lograron una media de 23.5. Como resultado colateral, pero de interés para este estudio, fue la relación entre los resultados de la prueba de vocabulario y las calificaciones finales de inglés ( $r = .56, p < .001$ ), con el que se sugiere que el vocabulario puede explicar el rendimiento académico en inglés.

En un estudio más amplio Zareva et al. (2005) investigaron la relación de la competencia lingüística con tres dimensiones de la competencia léxica (cantidad, calidad y conciencia metacognitiva) en 64 participantes universitarios incluyendo hablantes nativos del inglés. Se utilizaron pruebas de ubicación para agrupar a los estudiantes en dos niveles de competencia lingüística (intermedios y avanzados). Para medir la competencia léxica, Zareva et al (2005) diseñaron una prueba de vocabulario de 73 palabras objetivo obtenidas del diccionario de manera aleatoria ( $n = 23,966$ ). Los hallazgos sugieren una asociación significativa entre las dimensiones de calidad y cantidad con la competencia lingüística en inglés; sin embargo, no se observó asociación con la conciencia metacognitiva. En términos de estimaciones del tamaño de vocabulario, los estudiantes intermedios tuvieron una media de 9,134 palabras, los avanzados alcanzaron una media de 13,245 palabras y los nativos del inglés lograron una media de 14,320. En lo que respecta a la calidad, los estudiantes avanzados generaron un mayor número de asociaciones que los intermedios (120 vs 65).

Por su parte, Webb (2008) estudió la relación entre el vocabulario receptivo y productivo de 83 estudiantes universitarios japoneses de inglés como lengua extranjera, a quienes les aplicó una prueba de vocabulario que consistió en traducir 180 palabras objetivo, (90 receptivas y 90 productivas en tres bandas de frecuencia). Sin embargo, no se menciona cómo se seleccionaron las palabras objetivo. Entre los resultados importantes Webb (2008) encontró que el vocabulario receptivo de los participantes fue mucho mayor que el vocabulario productivo y que las puntuaciones en ambos tipos de vocabulario decrecieron conforme a la baja frecuencia de las palabras objetivo determinadas por las bandas. Se hizo notar que las medias del vocabulario receptivo fueron de 28.67/30 en la banda 1, de 26.12/30 en la banda 2 y de 18.72 en la banda 3 en un rango de 701 a 6,600 palabras más frecuentes. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre principiantes y avanzados en las tres bandas de frecuencia y en ambos tipos de vocabulario.

Como se ha mencionado, los estudios del tamaño del léxico se han analizado con relación a las habilidades lingüísticas. Stæhr (2008) investigó el tamaño del vocabulario en inglés de 88 estudiantes de secundaria en Dinamarca y su asociación con las habilidades de comprensión auditiva, lectura y redacción. El vocabulario se midió por medio de una versión del *Vocabulary Levels Test* de Nation (1983) y actualizado por Schmitt, Schmitt y Clapham (2001). Para las habilidades lingüísticas se usaron pruebas de lectura y comprensión auditiva de opción múltiple y la redacción de una carta solicitud de trabajo. Stæhr (2008) encontró una fuerte asociación entre el vocabulario receptivo y la lectura y la redacción en inglés, así como una asociación moderada con la comprensión auditiva. Con este resultado se sugiere nuevamente que el tamaño del léxico puede predecir las habilidades antes mencionadas. De hecho, Laufer (1992)

ha reportado correlaciones fuertes entre el tamaño del vocabulario y la habilidad de lectura (entre .50 y .85).

En otro estudio relativamente reciente y con el auge de la tecnología, Crossley, Salsbury y McNamara (2012) reportan el valor predictivo de algunos aspectos de la competencia léxica sobre la competencia lingüística en inglés. Para ello, los autores hicieron uso de un programa computacional llamado *Coh-Metrix* para analizar automáticamente los textos escritos por 100 estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua en Asia. El nivel de competencia lingüística fue establecido en principiante, intermedio y avanzado, mientras que los índices de competencia léxica fueron la frecuencia de las palabras, la diversidad de las palabras, la polisemia y similitud semántica, los tipos de palabras (concretas/abstractas), entre otras. De igual forma, utilizaron el método estadístico de análisis de la función discriminante para verificar los índices léxicos que mejor predican o explican los tres niveles de competencia léxica. Los resultados demostraron que los índices léxicos automatizados sí se pueden utilizar para predecir los niveles de competencia lingüística en inglés con base en las muestra de redacciones de los participantes. Esto refuerza la hipótesis de que una vez que se logra conocer el nivel de competencia léxica se podrá ubicar a los estudiantes en un determinado nivel de competencia lingüística en inglés.

A manera de cierre de esta sección, se han revisado algunos estudios estrechamente vinculados con la presente investigación. Aunado a lo anterior, la relación entre competencia léxica y competencia lingüística sigue siendo abordada en varios países. La literatura sugiere que algunos aspectos de la competencia léxica abonan al desarrollo de la habilidad de lectura como en el caso de los estudios de Akbarian y Alavi (2013), quienes encontraron una contribución del tamaño del vocabulario en las secciones de lectura del IELTS (*International English Language Testing Service*) y TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) en estudiantes universitarios iraníes. Harkio y Pietilä (2016) también reportaron una fuerte correlación del tamaño y la profundidad del vocabulario con la comprensión de lectura en estudiantes universitarios finlandeses. En esta misma línea, Chen y Liu (2020) encontraron una correlación positiva entre el tamaño y profundidad del vocabulario y la lectura, reflejando también la contribución del léxico en la habilidad de lectura. En España, Miralpeix y Muñoz, (2018), al igual que Stæhr (2008), hallaron una relación entre el tamaño del vocabulario y la competencia lingüística en inglés de estudiantes universitarios. De esta manera y con base en la revisión de la literatura, se han formulado las siguientes preguntas de investigación para el contexto mexicano.

*PI-01. ¿Cuáles son las estimaciones del tamaño del vocabulario en inglés de los estudiantes universitarios?*

*PI-02 ¿Existen diferencias significativas entre los niveles autopercebidos de inglés de los estudiantes y el tamaño de vocabulario receptivo?*

PI-03. ¿Cuáles fueron las palabras del VST que presentaron más dificultad en los estudiantes universitarios?

PI-04 ¿Es el VST una prueba válida y confiable para medir la competencia léxica en inglés?

### Método

El presente estudio tiene un diseño cuantitativo no-experimental con el que se intenta describir la competencia léxica en inglés del estudiantado universitario, especialmente el tamaño del vocabulario receptivo. También se puede considerar un estudio transversal de corte correlacional, dado que se consideran las relaciones entre los diferentes niveles de competencia léxica y competencia lingüística. En esta sección se presenta información concisa sobre los participantes, el instrumento de recolección de datos, el procedimiento y el análisis de datos.

### Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 345 estudiantes universitarios matriculados en varias instituciones de educación superior del sureste y centro de México. La muestra por conveniencia estuvo compuesta en su mayoría por estudiantes de las licenciaturas en idiomas (39.1%), lengua inglesa (9.6%), idioma inglés (5.8%), derecho (4.3%), medicina (4.1%), turismo (3.8%) y docencia de la lengua inglesa (2.6%). La edad promedio de los estudiantes fue de 20.8 años con una mínima de 18 y una máxima de 38 años. Cabe mencionar que el 86.7% de los participantes se ubicó en el rango de edad escolar universitaria (18-23 años). De total de participantes, el 68.1% correspondió al género femenino y el 31.9% al masculino. En cuanto a la competencia lingüística en inglés se distribuyó en tres niveles autopercebidos, en los que el 38.3% se consideró como principiante, el 52.5% como intermedio y el 9.3% en un nivel avanzado.

### Instrumento

Se utilizó el *Vocabulary Size Test* (VST) diseñado por Nation y Beglar (2007), el cual fue adaptado a una versión en línea por el investigador a través de *Microsoft Forms*. El VST tiene una versión que mide el tamaño del vocabulario hasta por 14,000 palabras a través de 140 reactivos; es decir, 10 reactivos por cada mil palabras. Para obtener una aproximación del tamaño del vocabulario se multiplica cada reactivo correcto por 100. Existen dos versiones más recientes que miden hasta 20,000 palabras con 100 reactivos; por lo que para obtener la estimación del tamaño de vocabulario solo se multiplican las respuestas correctas por 200. En cuanto a la validez del VST, Beglar (2009) publicó los resultados emanados de un análisis por medio del Modelo *Rasch*, los cuales le llevaron a concluir que el VST puede ser de mucha utilidad para profesores e investigadores que deseen estimar el tamaño del vocabulario receptivo en inglés de manera confiable.

Por su parte, Gyllstad, (2012) llevó a cabo el proceso de validación del VST de 14,000 palabras con 198 estudiantes universitarios en Suecia. El índice de fiabilidad del Alfa de Cronbach reportado fue de .905 reflejando una alta consistencia interna del VST. Asimismo, Gyllstad, (2012) encontró una correlación de .840 entre los resultados del VST y el Vocabulary Levels de Nation (1983, 1990) como un método de validez concurrente. En una línea similar fueron los hallazgos de Elgort (2013) en el sentido de que el VST es un instrumento confiable. Ambos autores presentaron gráficos con escalas lineales descendentes y ascendentes de acuerdo con la banda de frecuencia.

Para efectos de esta investigación, se utilizó la Versión B del VST con 100 reactivos dado que la versión de los 14,000 hubiera sido muy extenso para la forma de aplicación en línea en tiempos de pandemia. De acuerdo con Nation y Beglar (2007), el formato del VST fue diseñado bajo el marco de Read y Chapelle (2001) como una prueba discreta de vocabulario con relativa independencia del contexto y de opción múltiple. En la Figura 1 se muestran las instrucciones y el primer reactivo de la prueba.



Figura 1. Visor de la página de inicio del VST  
Fuente: Elaboración propia

Como se puede visualizar en la Figura 1, se decidió agregar la opción de “desconozco la palabra”, contrario a lo que mencionan los autores del VST sobre la desmotivación que pudiera causar en los estudiantes. Sin embargo, esta opción también ha proporcionado información importante sobre la prueba misma y la incidencia por cada palabra objetivo.

### Procedimientos

La versión B del VST de 20,000 palabras fue aplicado por invitación a los estudiantes a través de sus profesores de inglés de los centros de idiomas de las universidades participantes. De igual forma, se hizo difusión de la prueba por medio de listas de correos institucionales y redes sociales. Por lo tanto, la muestra fue por

conveniencia dada la situación de la contingencia sanitaria. Al final de la prueba se agregaron datos demográficos de los estudiantes tales como edad, género, universidad, carrera, nivel autopercebido de su competencia lingüística en inglés y un espacio para que escribieran un correo electrónico válido para recibir los resultados personalizados del VST. Cabe mencionar, el 82% de los participantes se mostró interesado en saber el tamaño de su vocabulario receptivo en inglés. El VST estuvo abierto por tres semanas y, en promedio, los estudiantes lo completaron en 38 minutos, incluyendo los datos demográficos.

### Análisis de los datos

Los datos fueron descargados del sitio de *Microsoft Forms* en un archivo de Excel. Posteriormente, la base de datos fue pulida para poder ser exportada con éxito al Paquete Estadístico SPSS versión 25. De esta manera, se generaron estadísticos descriptivos para los datos demográficos y las medias de los resultados del VST, tanto por el número de palabras correctas como por la estimación del tamaño del vocabulario. Las medias de los 10 reactivos fueron analizadas en forma global y en grupos de 10 que reflejan las 10 bandas de frecuencia que contempla el VST. También se realizaron algunas pruebas estadísticas como la ANOVA de un factor, Eta cuadrada y la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach.

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación. Por lo tanto, se abordan las estimaciones del vocabulario receptivo en inglés de los estudiantes universitarios, así como la relación entre la competencia léxica y los tres niveles autopercebidos de competencia en inglés. De igual forma, se analiza el comportamiento del VST en cuanto a sus índices de facilidad y de fiabilidad.

*PI-01. ¿Cuáles son las estimaciones del tamaño del vocabulario en inglés de los estudiantes universitarios?*

Como se puede visualizar en la Tabla 1, la muestra de estudiantes obtuvo una media general de 11,367 palabras con un mínimo de 800 y un máximo de 19,600 palabras. También se puede observar las medias por cada uno de las 10 bandas de frecuencia del VST.

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est.
Banda 01	345	.00	2000.00	1561.73	489.82
Banda 02	345	.00	2000.00	1406.95	460.73
Banda 03	345	.00	2000.00	1405.79	445.35
Banda 04	345	.00	2000.00	1079.42	534.46
Banda 05	345	.00	2000.00	1168.11	468.57
Banda 06	345	.00	2000.00	1007.53	519.67
Banda 07	345	.00	2000.00	962.89	530.48
Banda 08	345	.00	2000.00	957.10	450.85
Banda 09	345	.00	2000.00	1049.85	545.86
Banda 10	345	.00	1800.00	747.82	481.58
Tamaño del Voc.	345	800.00	19600.00	11367.53	4152.87
N válido (por lista)	345				

Tabla 1. Número de palabras por banda de frecuencia  
Fuente: Elaboración propia

En general, se hace notar una escala esperada a la baja conforme se avanza en las 10 bandas de frecuencia del VST. Esto quiere decir que la muestra obtuvo puntuaciones altas en los niveles de frecuencia de palabras muy frecuentes y puntuaciones bajas con las palabras menos frecuentes. Esta escala lineal se puede notar en la Figura 2.

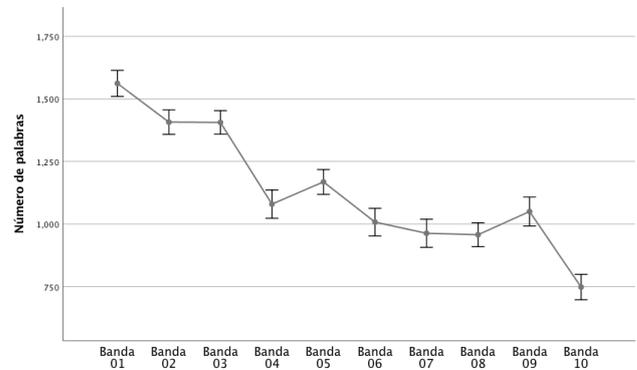


Figura 2. Número de palabras por banda de frecuencia  
Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, son las bandas 05 (10,000 palabras) y 09 (18,000 palabras) las que rompen de cierta manera con la escala descendente esperada, puesto que sus puntuaciones son mayores que la banda o nivel anterior. Un análisis de las palabras objetivo de esas bandas sugiere que las palabras *yoga* y *psychotherapy*, por su transparencia morfológica y semántica, obtuvieron puntuaciones por encima del resto de las palabras de ese nivel (93% y 91% respectivamente). Un caso similar ocurrió en la banda 09 con las palabras *planetarium*, *exactitude*, *serviette*, cuyas altas puntuaciones pudieron haber incidido en la media de ese nivel.

Para poder comprobar el posible efecto de las palabras transparentes observadas en la puntuación de las bandas 05 y 09, se hicieron ajustes eliminándolas del análisis estadístico. La Figura 3 muestra las medias por nivel observándose un ajuste que se tradujo en una escala lineal descendente más clara y sin saltos como en la Figura 2.

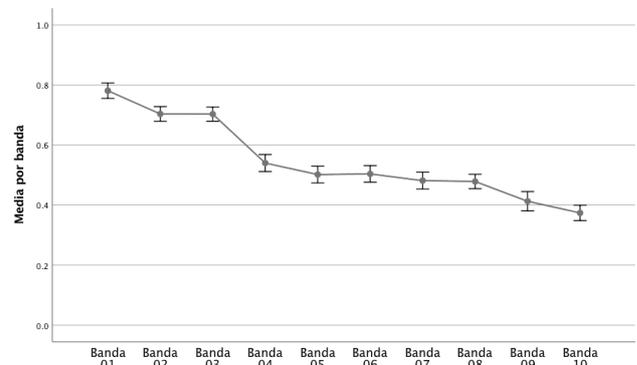


Figura 3. Número de palabras por banda de frecuencia  
Fuente: Elaboración propia

Esto quiere decir que, entre más se avanza en la banda de alta a baja frecuencia menor es la puntuación obtenida. De esta manera, las medias altas se encuentran las bandas iniciales y las medias más bajas se presentaron en las bandas finales que incluyen palabras de baja frecuencia. Es de recordarse que cada banda es una muestra de palabras con una frecuencia similar acorde al *British National Corpus* (Nation y Beglar, 2007).

Finalmente, se generó un histograma para visualizar la agrupación natural de los datos recabados y conformar niveles de competencia léxica. La Figura 4 presenta la distribución de los 345 casos con respecto a la puntuación total en el VST, en una escala de 0 a 100.

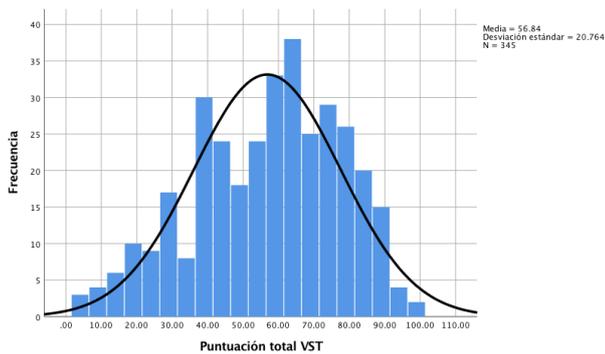


Figura 4. Distribución de las puntuaciones en el VST  
Fuente: Elaboración propia

En una primera instancia, la distribución en el histograma sugirió la conformación de al menos 6 niveles de competencia léxica, en los cuales se pudieran aplicar los establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) que va del A1 al C2. Con esta clasificación en mente, se le ejecutaron en el programa de SPSS cinco puntos de corte para general los 6 grupos, cuyas frecuencia y porcentajes se pueden apreciar en la Tabla 2.

Niveles de competencia léxica y puntuaciones	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est.
A1	Frecuencia 62	4.00	37.00	24.2097	8.91699
	Proporción 18%				
A2	Frecuencia 58	38.00	49.00	42.9310	3.32382
	Proporción 16.8%				
B1	Frecuencia 54	50.00	60.00	55.2963	3.08759
	Proporción 15.7%				
B2	Frecuencia 58	61.00	68.00	63.5517	2.31071
	Proporción 16.8%				
C1	Frecuencia 60	69.00	78.00	73.5667	2.88988
	Proporción 17.4%				
C2	Frecuencia 53	79.00	98.00	85.5094	4.82630
	Proporción 15.4%				

Tabla 2. Puntuaciones por niveles de competencia léxica  
Fuente: Elaboración propia

Con base en esta agrupación automatizada, los participantes con nivel de competencia léxica A1 representan el 18% de muestra con una media de 24.20 y una puntuación mínima de 4 y máxima de 37. En el nivel A2, la media fue de 42.93 con una mínima de 38 y máxima de 49, con una proporción del 16.8%. Seguidamente, los participantes de los niveles B1 y B2 representan el 15.7% y 16.8% respectivamente con medias de 55.29 y 63.55 con rangos de 50-60 y 61-68. Finalmente, los niveles avanzados C1 y C2 obtuvieron medias de 73.56 y 85.5 con una proporción del 17.4% y 15.4% y con puntuaciones de 69-78 y 79-98.

En la Figura 5, se aprecian las medias en las 10 bandas de frecuencia que contempla el VST (en una escala del 0 al 10) de acuerdo con los seis niveles de competencia léxica (A1-C2). Es de notarse que en todas las bandas se refleja una tendencia ascendente esperada conforme sube el nivel de competencia léxica. Asimismo, se observó una escala más lineal en las bandas con palabras objetivo menos frecuentes.

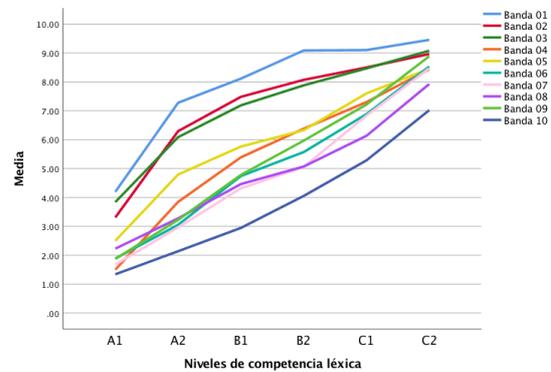


Figura 5. Bandas de frecuencia por niveles de competencia léxica  
Fuente: Elaboración propia

*PI-02 ¿Existen diferencias significativas entre los niveles autopercebidos de inglés de los estudiantes y el tamaño de vocabulario receptivo?*

Para contestar esta pregunta de investigación primero se analizaron las frecuencias por el nivel autopercebido de inglés. De esta manera, el 23.8% se declaró con un nivel principiante; el 60.3% con nivel intermedio y el 23.8% como avanzado. Se corrió la prueba de ANOVA de un factor con tres niveles de inglés y como variables dependientes las puntuaciones del VST por cada uno de los 10 niveles, así como la estimación de tamaño de vocabulario en inglés.

La Tabla 3 ofrece los estadísticos descriptivos en cuanto la estimación del número de palabras por nivel autopercebido de inglés. Los participantes de nivel principiante obtuvieron una media de 5656.09 palabras; los intermedios lograron una media de 12246.15 y los avanzados una media de 16560 palabras.

Principiante	82	5656.09	2075.67	800.00	8200.00
Intermedio	208	12246.15	2291.63	5000.00	17600.00
Avanzado	55	16560.00	1817.36	11400.00	19600.00
Total	345	11367.53	4152.87	800.00	19600.00

Tabla 3. Medias de número de palabras por nivel de inglés  
Fuente: Elaboración propia

En lo general, la prueba de ANOVA de un factor arrojó diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles autopercebidos de inglés ( $F= 457.403$ ,  $df= 2$ ,  $p < 0.001$ ). En lo específico, los resultados de comparaciones múltiples con el *post hoc* de *Bonferroni* confirmaron diferencias entra cada uno de los tres grupos. Por ejemplo, los principiantes se diferenciaron de los intermedios y los avanzados ( $p < 0.001$ ); los intermedios a su vez se diferenciaron de los avanzados ( $p = < 0.001$ ). Este resultado denota una relación positiva entre el nivel de inglés y el tamaño del vocabulario receptivo. Esto quiere decir que, a mayor nivel de inglés, mayor es la competencia léxica de los participantes como se puede apreciar en la Figura 6.

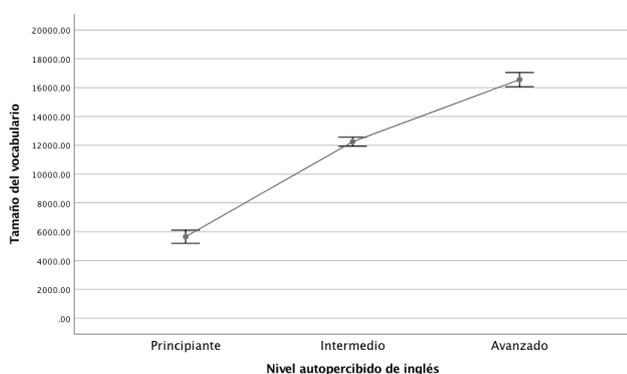


Figura 6. El tamaño del vocabulario y el nivel de inglés  
Fuente: Elaboración propia

Como una forma de explorar el grado de asociación entre los niveles autopercebidos de inglés y los niveles de competencia léxica, se utilizó la prueba de medidas de asociación Eta. Se encontró un coeficiente de correlación positiva de .85 (Eta cuadrada de .72), indicando una relación alta entre las dos variables y sugiriendo que los resultados del VST pueden ser un buen indicador de la competencia lingüística en inglés.

PI-03. ¿Cuáles fueron las palabras del VST que presentaron más dificultad en los estudiantes universitarios?

Para indagar cuáles fueron las palabras que presentaron más dificultad entre los participantes se generaron las medias de cada una de forma ascendente. Como se puede apreciar en la Tabla X, las diez palabras más difíciles tuvieron un índice de facilidad entre .15 y .24; es decir, que entre el 15% y el 24% de los estudiantes lograron puntuaciones correctas. Así, las palabras más difíciles para la muestra fueron *gimmick*, *bylaw*, *allege*, *popaddom*, *muff*, *instantiate*, *maladroit*, *taxon*, *ablution* y *landfall*. Adicionalmente, las 10 palabras con mayor dificultad fueron analizadas en el *British National Corpus*

en línea para comprobar su baja frecuencia (véase el superíndice en paréntesis junto a cada palabra en la Tabla 4). Resulta interesante notar que las palabras menos frecuentes fueron *bylaw* y *ablution* con una ocurrencia de 6 en 100 millones de palabras del *British National Corpus*.

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est.
GIMMICK <sup>(95)</sup>	345	.00	1.00	.1507	.35830
BYLAW <sup>(6)</sup>	345	.00	1.00	.1652	.37192
ALLEGE <sup>(115)</sup>	345	.00	1.00	.1710	.37707
POPPADOM <sup>(7)</sup>	345	.00	1.00	.1739	.37959
MUFF <sup>(30)</sup>	345	.00	1.00	.1855	.38927
INSTANTIATE <sup>(18)</sup>	345	.00	1.00	.1942	.39616
MALADROIT <sup>(7)</sup>	345	.00	1.00	.2029	.40274
TAXON <sup>(12)</sup>	345	.00	1.00	.2087	.40697
ABLUTION <sup>(6)</sup>	345	.00	1.00	.2319	.42265
LANDFALL <sup>(55)</sup>	345	.00	1.00	.2464	.43153

Tabla 4. Palabras con mayor dificultad para la muestra  
Fuente: Elaboración propia

En contraste, se generaron las palabras con más alto índice de facilidad; esto es, aquellas en las que la gran mayoría de los participantes tuvieron una puntuación correcta. En la Tabla 5 se aprecia que este grupo de 10 palabras tuvieron un índice entre .87 y .95 y que la mayoría de estas palabras son morfológica y semánticamente transparentes (cognados). De igual manera, el análisis de las 10 palabras en el *British National Corpus* indicó que *drive* es una palabra de muy alta frecuencia: 8549 en 100 millones.

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est.
DRIVE <sup>(8549)</sup>	345	.00	1.00	.9536	.21061
VOCABULARY <sup>(1208)</sup>	345	.00	1.00	.9362	.24469
THESIS <sup>(1223)</sup>	345	.00	1.00	.9333	.24981
YOGA <sup>(216)</sup>	345	.00	1.00	.9304	.25478
AUTHENTIC <sup>(808)</sup>	345	.00	1.00	.9217	.26897
PSYCHOTHERAPY <sup>(125)</sup>	345	.00	1.00	.9159	.27788
ACCESSORY <sup>(214)</sup>	345	.00	1.00	.9014	.29849
SHOE <sup>(1111)</sup>	345	.00	1.00	.8957	.30616
REMEDY <sup>(1645)</sup>	345	.00	1.00	.8870	.31711
JOKE <sup>(2075)</sup>	345	.00	1.00	.8783	.32746

Tabla 5. Palabras con mayor facilidad para la muestra  
Fuente: Elaboración propia

En resumen, 86 de los 100 reactivos del VST mostraron un índice de facilidad dentro de los rangos propuestos por Brown (2004), quien sugiere un mínimo de .15 y un máximo de .85. Las 14 palabras fuera de los rangos sugeridos se ubicaron dentro del grupo de mayor índice de facilidad (véase Tabla 5). En este caso fueron *kindergarten*<sup>(92)</sup>, *mozzarella*<sup>(45)</sup>, *lemur*<sup>(15)</sup> y *planetarium*<sup>(28)</sup>. Como las palabras anteriores, la consulta en el *British National Corpus* arrojó que son palabras de relativa baja frecuencia; por lo que se puede sugerir que la facilidad puede estar relacionada con su transparencia morfológica y semántica (cognados). De hecho, las cuatro palabras fueron incorporadas en el VST de la Banda 06 en adelante.

PI-04 ¿Es el VST una prueba válida y confiable para medir la competencia léxica en inglés?

Se pudiera sugerir que con las respuestas a las preguntas de investigación anteriores se ha contestado indirectamente la pregunta cuatro. Por ejemplo, los resultados de las pruebas de ANOVA y Eta cuadrada con los tres niveles autopercebidos de inglés reflejan una validez concurrente del VST. Asimismo, en la pregunta de investigación uno, se pudo observar una tendencia a la baja en las 10 bandas de frecuencia des VST; mayores medias en las bandas iniciales y menores medias en las bandas finales del VST (véase Figura 3).

Otras formas de verificar la consistencia interna del VST es a través del índice de fiabilidad de Alfa de Cronbach. En la Tabla 6 se aprecia el excelente resultado obtenido de .96, el cual permite sugerir que la versión B del VST es muy confiable para medir el vocabulario receptivo en inglés.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.964	100

Tabla 6. Índice de fiabilidad de VST  
Fuente: Elaboración propia

Una revisión de reactivo por reactivo mostró que las 100 palabras objetivo contribuyen a la consistencia interna del VST confirmando su alta fiabilidad. De igual manera, las 10 bandas de frecuencia del VST fueron sometidos a la misma prueba de fiabilidad, cuyos índices se aprecian en la Tabla 7.

Estadísticas de fiabilidad		
	Alfa de Cronbach	N de elementos
Nivel 01	.815	10
Nivel 02	.776	10
Nivel 03	.737	10
Nivel 04	.762	10
Nivel 05	.730	10
Nivel 06	.762	10
Nivel 07	.771	10
Nivel 08	.675	10
Nivel 09	.808	10
Nivel 10	.738	10

Tabla 7. Índices de fiabilidad de VST por niveles  
Fuente: Elaboración propia

Considerando que el índice mínimo aceptable de fiabilidad es de .70, se hace notar que la banda 08, con un Alfa de Cronbach de .67, resultó con el más bajo, aunque no muy alejado del mínimo. Las bandas con mejores índices fueron la 01 y la 09 con .81 y .80 respectivamente. En general, se confirma la fiabilidad del VST en su versión de 100 reactivos, así como en 9 de las 10 bandas que lo integran.

### Discusión y conclusiones

Como se ha señalado en la revisión de la literatura, existe una tradición en las formas de medición de la competencia léxica, ya sea a través de pruebas de

vocabulario receptivo o productivo y pruebas que miden la cantidad de palabras y la profundidad del conocimiento y uso del vocabulario. Los resultados primarios de esta investigación indican que se encontraron las puntuaciones esperadas en el VST de Nation and Beglar (2007) aplicado a la nuestra, así como las tendencias lineales ascendentes y descendentes acordes a las diferentes bandas de frecuencia del VST.

De igual manera, se encontraron diferencias significativas entre los tres niveles de inglés (competencia lingüística) y el tamaño del vocabulario de los estudiantes universitarios. Este resultado denota una relación positiva entre ambas variables: a mayor el tamaño del vocabulario, mayor puede ser el nivel de competencia lingüística en inglés (habilidades de lectura, escritura y comprensión auditiva). Por lo tanto, los hallazgos son congruentes con los reportados por Laufer (1992), Zareva et al (2005), Marin-Marin (2005), Webb (2008), Stæhr (2008), Crossley, Salsbury y McNamara (2012), Akbarian y Alavi (2013), Harkio y Pietilä (2016), Miralpeix y Muñoz (2018) y Chen y Liu (2020), cuyos estudios apuntan a la importancia de la contribución del vocabulario en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Dicho de otra manera, el valor predictivo del léxico ha sido reportado entre moderado y fuerte con respecto a las competencias como un todo y con relación las habilidades lingüísticas por separado, especialmente la comprensión de lectura.

En cuanto a las palabras objetivo del VST, se dieron a conocer las palabras más difíciles y más fáciles reflejado en un índice de facilidad (*item facility*) con la metodología sugerida por Brown (2004) y haciendo uso del *British National Corpus*. Las palabras con mayor dificultad o con menor índice de facilidad tuvieron como característica una baja frecuencia en el *corpus*, mientras que las palabras con alto índice de facilidad resultaron ser palabras de alta frecuencia en el *corpus*. Aparte de la alta frecuencia correlacionada con el alto índice de fiabilidad pueden ser las palabras ortográfica y semánticamente transparentes (por ejemplo, *yoga*, *authentic* y *psychotherapy*); sin embargo, esta hipótesis podría ser investigada en un estudio futuro. Más importante aún fue encontrar que los resultados del VST versión B obtenidos de la muestra fueron similares en cuanto al índice de facilidad o dificultad por cada uno de los 14 niveles reportados por Beglar (2009).

Referente a la validez del VST, puede ser sugerido que la versión monolingüe de la prueba tiene una alta consistencia interna por su índice de fiabilidad (.964), el cual va en línea con el reportado por Gyllstad (2012), cuyo Alfa de Cronbach fue de .905. Aquí también se retoman los patrones o escalas lineales ascendentes y descendentes observadas en las diferentes bandas de frecuencia del VST y en las puntuaciones globales de toda la muestra. De igual forma, las diferencias significativas entre los niveles autopercebidos de inglés y las puntuaciones en el VST reflejan mucha validez para esta prueba. Teniendo en consideración estas escalas lineales y las diferencias significativas observadas, se

puede sugerir que los resultados son congruentes con Zareva et al (2005), Marin-Marin (2005), Webb (2008), Stæhr (2008), Crossley, Salsbury y McNamara (2012), Akbarian y Alavi (2013), Harkio y Pietilä (2016), Miralpeix y Muñoz (2018) y Chen y Liu (2020).

A manera de conclusión, en este estudio se ha abordado una de las dimensiones de la competencia léxica en inglés del estudiantado universitario en el contexto mexicano: el tamaño del vocabulario (*vocabulary size*). La implicación pedagógica de conocer el tamaño del vocabulario de los estudiantes estriba en que se puede predecir, en lo general, su competencia lingüística en inglés y en particular, las habilidades de lectura, comprensión auditiva y escritura. Asimismo, conocer el tamaño del vocabulario receptivo puede ayudar a los profesores a fortalecer las áreas débiles de la competencia léxica de los estudiantes por medio de actividades y materiales que proporcionen oportunidades para el desarrollo del vocabulario. También se analizó la relación entre la competencia léxica y la competencia lingüística con las variables del tamaño del vocabulario receptivo y el nivel autopercebido de inglés, encontrándose una asociación positiva.

Finalmente, para futuras investigaciones y teniendo en cuenta las dimensiones que deben integrar la competencia léxica se pudiera adaptar una batería de pruebas de vocabulario que midan no solo el tamaño del vocabulario receptivo, sino el tamaño del vocabulario productivo; es decir, no solo calidad sino cantidad léxica. También sería interesante incorporar a esta batería de pruebas léxicas otros diseños como la traducción en ambas direcciones, la redacción en inglés, pruebas visuales e incluso, el formato utilizado en las pruebas de léxico disponible.

## Referencias

[1] Akbarian, I., y Alavi, S. (2013). Comparing the contribution of vocabulary breadth to IELTS and TOEFL reading subsets. *Porta Linguarium*, 20, pp.133-151. DOI: 10.30827/Digibug.27171.[2] Beglar, D. (2009) A Rasch-based validation of the Vocabulary Size Test. *Language Testing*, 26 (4) 1–22. doi:10.1177/0265532209340194.  
 [3] Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.  
 [4] Caro, K. y Rosado, N. (2017). Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 205-213, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.01>.  
 [5] Chapelle, C. A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*, 10(2), 157–187. doi:10.1177/026765839401000203  
 [6] Chen, C., y Liu, Y. (2020). The role of vocabulary breadth and depth in IELTS academic reading tests. *Reading in a Foreign Language*, 32(1), 1-27. <https://doi.org/10.125/66574>  
 [7] Council of Europe (2001). *Common Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>  
 [8] Crossley, S. A., Salsbury, T., & McNamara, D. S. (2012). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing*, 29(2), 243–263. <https://doi.org/10.1177/0265532211419331>  
 [9] Elgort, I. (2013). Effects of L1 definitions and cognate status of test items on the Vocabulary Size Test. *Language Testing*, 30(2), 253-272. <https://doi.org/10.1177/0265532212459028>.  
 [10] Gyllstad, H. (2012). Validating the vocabulary size test. A classical test theory approach. Presented at the Ninth Annual Conference of EALTA,

May, Innsbruck. Retrieved from [www.ealta.eu.org/conference/2012/posters/Gyllstad.pdf](http://www.ealta.eu.org/conference/2012/posters/Gyllstad.pdf)  
[https://www.researchgate.net/publication/274952881\\_Validating\\_the\\_Vocabulary\\_Size\\_Test\\_A\\_Classical\\_Test\\_Theory\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/274952881_Validating_the_Vocabulary_Size_Test_A_Classical_Test_Theory_approach)  
 [11] Haja M. (2012) Demonstrating Lexical Competence in Language Use. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(2), 79-85. [http://www.ajournal.co.uk/HSPdfs/HSvolume6\(2\)/HSVol.6%20\(2\)%20Article%208.pdf](http://www.ajournal.co.uk/HSPdfs/HSvolume6(2)/HSVol.6%20(2)%20Article%208.pdf)  
 [12] Harkio, N., y Pietilä, P. (2016) The Role of Vocabulary Breadth and Depth in Reading Comprehension: A Quantitative Study of Finnish EFL Learners *Journal of Language Teaching and Research*, 7(6), DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0706.03>  
 [13] Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(22), 303-317. doi:10.1017/s0272263199002089  
 [14] Jiménez-Catatán, R. (2002) El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 14(2), pp. 149-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=759791>  
 [15] Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? En *Vocabulary and Applied Linguistics*, Eds. P. Arnaud, y H. Be'joint, (126–32). London: Macmillan.  
 [16] Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.  
 [17] Lewis, M. (2008). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hampshire: Heinle CENGAGE Learning.  
 [18] Marin-Marin, A. (2005) Extraversion and the use of vocabulary learning strategies among EFL university learners in Mexico. Unpublished PhD Dissertation. Colchester: University of Essex. [https://www.researchgate.net/publication/33994819\\_Extraversion\\_and\\_the\\_use\\_of\\_vocabulary\\_learning\\_strategies\\_among\\_university\\_EFL\\_students\\_in\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/33994819_Extraversion_and_the_use_of_vocabulary_learning_strategies_among_university_EFL_students_in_Mexico)  
 [19] Meara, P. 1996. "The dimensions of lexical competence". En *Performance and competence in second language acquisition*, G. Brown, K. Malmkjaer, Y J. Williams, (eds), 35–53. Cambridge: Cambridge University Press.  
 [20] Meara, P., y Jones, G. (1990). *Eurocentre's Vocabulary Size Test: User's guide*. Zurich: Eurocentres.  
 [21] Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, y J. Williams (Eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.  
 [22] Miralpeix, I. y Muñoz, C. (2018). Receptive vocabulary size and its relationship to EFL language skills. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(1), 1-24. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0016>  
 [23] Nation, P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5, 1, 12-25.  
 [24] Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.  
 [25] Nation, P. (2012) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>  
 [26] Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31, 9–13. [https://www.lexutor.ca/tests/nation\\_beglar\\_size\\_2007.pdf](https://www.lexutor.ca/tests/nation_beglar_size_2007.pdf)  
 [27] Nordquist, R. (2020). Lexical Competence. <https://www.thoughtco.com/what-is-lexical-competence-1691114>.  
 [28] Palacios Martínez, I. (dir.), Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzie, Y., Fernández Polo, F., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y. y Varela Pérez, J.. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. ISBN 978-84-09-10971-5. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/competencia-lexica>.  
 [29] Richards, J. (1976) The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77–89. <http://www.jstor.org/stable/3585941>  
 [30] Schmitt, N., Schmitt, D., y Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55–88. doi:10.1191/026553201668475857.  
 [31] Stæhr, L. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139–152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>.

- [32] The British National Corpus, version 2 (BNC World). 2001. Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
- [33] Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(01). doi:10.1017/s0272263108080042
- [34] Zareva, A., Schwanenflugel, P., y Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and language proficiency: Variable Sensitivity. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(04), 567-595. doi:10.1017/s0272263105050254