

Estrategias de combinación de recursos lexicográficos en la adquisición de lenguas extranjeras (en contextos específicos)

Learner's strategies for combining lexicographic resources in language acquisition

Johannes Schnitzer

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena
johannes.schnitzer@wu.ac.at

Dagmar Gromann

Universidad Técnica de Dresde
dagmar.gromann@gmail.com

RESUMEN

En relativamente poco tiempo el mundo lexicográfico ha experimentado cambios radicales respecto a la producción, a la disponibilidad y al uso de los distintos recursos lexicográficos. Han surgido nuevos medios que, aunque no tienen la búsqueda lexicográfica como primera función, bien pueden servir para este objetivo: buscadores de internet, corpus de textos paralelos, foros electrónicos, medios sociales, traductores automáticos, etc. En este contexto se plantean preguntas como qué papel desempeñan los distintos recursos lexicográficos en una búsqueda lexicográfica concreta, cuál es la combinación de ellos y cuál su cronología de uso. Este artículo profundiza en estas preguntas a base de un análisis del comportamiento lexicográfico en cinco lenguas extranjeras diferentes de 62 estudiantes de Administración de Empresas y, de esta manera, determina distintas estrategias de búsqueda.

Palabras clave: lexicografía; estudios de usuarios; recursos lexicográficos; búsqueda lexicográfica; diccionario

ABSTRACT

In a relatively short period, the production, availability and use of lexicographic resources have all experienced radical changes. Today, lexicographic information is increasingly derived from new tools that were not developed specifically for lexicographic purposes: search engines, parallel corpora, electronic forums, social media platforms, translation programs, and many more. But what precisely is the role of these tools in a concrete lexicographic search situation? How and when are they combined to obtain lexicographic information? We address these questions by empirically analyzing the lexicographic search strategies employed by 62 business and economics students across five foreign languages.

Keywords: lexicography; user study; lexicographic resources; lexicographic search; dictionary

1. INTRODUCCIÓN

Hace no demasiados años, los estudiantes - o, por lo menos, los más aplicados entre ellos - solían acudir a una clase de lengua extranjera con su diccionario para realizar una tarea determinada, para resolver una duda que, eventualmente, podía surgir o – quizás la mayoría de las veces – solo para sentirse más seguros. Estos diccionarios eran, quizás con la excepción de los estudiantes de las distintas Filologías o de Traducción, las típicas ediciones de bolsillo que, por su tamaño reducido y por el vocabulario básico que contenían, bien poco les servían. Pero aun así se veía muchas veces a los estudiantes consultarlos con un entusiasmo que rozaba la inocencia. Esta situación ha cambiado radicalmente. Recursos lexicográficos que, para los no-expertos, hace poco eran literalmente inimaginables y parecían de ciencia ficción hoy en día son de uso cotidiano y todo indica que, dentro de poco, sustituirán completamente a las herramientas tradicionales (véase Rundell, 2012). Al mismo tiempo podemos constatar que, en muchos aspectos, el manejo práctico de los diccionarios por parte de nuestros estudiantes no parece haber cambiado tanto en este tiempo y se siguen produciendo los mismos problemas que hace 20 años (véase, por ej., Maldonado González, 2012: 170s o Álvarez de la Granja, 2017: 308).

Con el objetivo de profundizar en esta cuestión y, como primer paso, investigar el uso que hacen nuestros informantes de los distintos recursos lexicográficos, en el Departamento de Comunicación Económica en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena hemos realizado un estudio que apunta básicamente hacia los distintos tipos de recursos lexicográficos que usan los estudiantes de Economía en su adquisición de lenguas extranjeras y a algunos aspectos concretos de su comportamiento de consulta. Mientras que la visión de conjunto de este estudio se presentó en una publicación anterior (véase Gromann y Schnitzer, 2016), este artículo enfoca de forma detallada la combinación de recursos, que hasta ahora no hemos analizado en profundidad. Nuestra atención se dirige a las estrategias de búsqueda usadas por parte de nuestros informantes a la hora de combinar recursos lexicográficos de igual y de distinta naturaleza con la finalidad de resolver problemas lexicográficos. Más concretamente, nuestros análisis permiten dar una respuesta a las preguntas siguientes:

- ¿Qué recursos usan estudiantes de Ciencias Empresariales en una situación de necesidad lexicográfica de su especialidad?
- ¿Con qué frecuencia se usan?
- ¿Cuáles son las combinaciones típicas de los distintos recursos?
- ¿Pueden determinarse estrategias de búsqueda típicas?

A diferencia de otros estudios que, la mayoría de las veces, apuntan al uso de algún recurso específico (o de un número limitado de ellos) y/o se limitan a investigar el comportamiento lexicográfico de estudiantes de una lengua específica, en nuestro estudio analizamos la combinación de recursos sin ningún tipo de restricción en cuanto a su naturaleza y para 5 lenguas diferentes. Con ello

pretendemos, aparte de contribuir a un mejor entendimiento de los procesos de búsqueda por parte de nuestros estudiantes, sentar las bases para una adaptación – desde nuestro punto de vista necesaria - de los procesos de enseñanza y aprendizaje del manejo de recursos lexicográficos hoy en día. Coincidimos completamente con Gouws (2017:26) en que en el mundo actual ni la lexicografía ni la didáctica lexicográfica pueden ocuparse solo de diccionarios – aunque sean electrónicos –, sino que tienen que enfocar el conjunto de recursos y medios que utilizan especialmente las generaciones jóvenes para estos fines.

En las líneas que siguen presentaremos, primero, un resumen del estado de la cuestión en este ámbito (capítulo 2) y describiremos brevemente la metodología que usamos (capítulo 3). Después, en la parte principal de este artículo, contestaremos a las preguntas antes enumeradas (capítulo 4) para, en la parte final, discutir brevemente los resultados obtenidos con otros trabajos relacionados (capítulo 5) y sacar las conclusiones pertinentes (capítulo 6).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En lexicografía, la investigación del uso de las distintas herramientas y obras lexicográficas es una parte tradicional de esta disciplina. Abundan trabajos sobre la utilidad de distintos tipos de diccionarios, sobre las informaciones que buscan los usuarios, sus estrategias de búsqueda, la comprensibilidad de las informaciones contenidas en los distintos recursos, su aplicabilidad en la enseñanza de idiomas extranjeros y muchas otras temáticas más. A pesar de este amplio abanico de temas concretos hay dos rasgos que podrían considerarse típicos de la literatura existente y que son relevantes en nuestro contexto: a) la gran mayoría de los trabajos existentes se refiere al estudio de diccionarios generales de una lengua mientras que la lexicografía especializada del tipo que sea siempre ha recibido, por razones perfectamente comprensibles y hasta obvias, bastante menos atención (véase Wang, 2001:21); b) los sujetos de estudio suelen limitarse, también por razones comprensibles, a colectivos bien determinados – estudiantes y, entre ellos, en primer lugar estudiantes de Filología así como de Traducción e Interpretación. A veces hasta ha surgido la impresión de que la inmensa mayoría de la investigación al respecto se concentra en diccionarios de orientación didáctica para el inglés (Svensén, 2009:27).

A estas dos características habría que añadir una tercera: el objeto de la lexicografía es, como su nombre indica, el estudio de obras lexicográficas y no de otras herramientas que, en principio, se han creado para otras finalidades, por mucho que hoy en día sustituyan en el uso real al diccionario. Navegadores de internet, programas de traducción, foros electrónicos de discusión, etc. no entran en la clásica gama de herramientas lexicográficas. De ahí que sea lógico que su uso aún no haya recibido mucha atención por parte de los lexicógrafos aunque también es verdad que, en los últimos años y desde perspectivas diferentes, se está intensificando su investigación (véanse las obras citadas abajo en 2.). Ahora bien, si compartimos la premisa de que estos medios más modernos son cada vez más importantes y que la habilidad de emplear y consultarlos adecuadamente también para fines lingüísticos en el mundo actual se está convirtiendo - o se ha convertido ya - en una necesidad más allá de lo puramente académico (véase Nied Curcio, 2015:446), la actualización permanente del tratamiento didáctico que reciben en clase es imprescindible. Y desde este punto de vista, la queja de Frankenberg-García (2005:336) de la falta de estudios empíricos de corpus, buscadores de internet o bancos de datos, formulada ya hace más de diez años

sigue siendo válida (véase, por ej., Nied Curcio, 2014:264), sobre todo en lo que se refiere a trabajos más allá de la frecuencia y de la efectividad del uso de diccionarios electrónicos versus diccionarios impresos (para esta cuestión véase, por ej., Lew, 2016).

En su investigación, Frankenberg-Garcia (2005) pide a un grupo de 16 estudiantes avanzados de Traducción que traduzcan del portugués al inglés un artículo de periódico sobre un tema medioambiental y que hagan un registro de las dificultades encontradas, así como de las herramientas que usan para resolverlos. Sus resultados apuntan a la intacta importancia del diccionario impreso entre este grupo de estudiantes, la preferencia de recursos bilingües sobre monolingües, la de usar herramientas elaboradas por especialistas antes que fuentes que exigen más interpretación propia, así como la de usar fuentes prestigiosas sobre otras no tan conocidas. Entre los recursos más usados se encuentran un banco de datos (Eurodicautom – hoy: IATE), seguido de diccionarios bilingües, monolingües, de colocaciones, corpus de inglés (BNC y Cobuild) y, en sexta posición, buscadores de internet. Un aspecto central en este trabajo es la utilidad de cada tipo de fuente para las distintas búsquedas (buscar equivalencias, confirmar un presentimiento, resolver un problema de ortografía, etc.) y determinar el éxito de la búsqueda. Sin embargo, se limita a indicar frecuencias de uso totales y no desglosa ni la combinación ni el orden de uso de las distintas herramientas.

Un trabajo parecido al anterior es el de Caruso y De Meo (2012) que también se basa en estudiantes de traducción (en total 39) pero que, a diferencia del anterior, se centra en el uso de herramientas lexicográficas disponibles en la red en un test de traducción de un texto del ámbito de la medicina. El enfoque central de este trabajo es registrar qué recursos se usan y determinar las estrategias para resolver las dificultades de traducción del texto propuesto, así como el éxito de la búsqueda. Puesto que a los estudiantes se les dio una lista de diccionarios generales y especializados, solo en pocos casos (un 8% de los participantes) se usan otras herramientas como buscadores de internet o Wikipedia.

Un estudio que combina la realización de un test de traducción con un cuestionario es el de Nied Curcio (2014), que se dedica específicamente al uso de teléfonos inteligentes en la clase de lengua extranjera. A base de analizar las respuestas y el comportamiento de 36 estudiantes italianos de alemán, la autora llega a la conclusión de que, aunque esta herramienta ofrece posibilidades de búsqueda prácticamente infinitas, los estudiantes se limitan al uso de unas pocas páginas de internet, en primer lugar programas de traducción y diccionarios en línea, cuya consulta no difiere mucho de la de los diccionarios impresos. Solo pocos estudiantes usan diccionarios monolingües. En sus búsquedas usan mayoritariamente la primera herramienta que aparezca si la buscan por *Google* y, una vez encontrada esta, la primera equivalencia que aparezca. En general constata cierta desorientación y, especialmente en cuanto a los programas de traducción, cierta despreocupación en el uso de estas herramientas (véase Nied Curcio, 2014:277).

El método seguramente más común de investigar esta cuestión es el uso de cuestionarios. En este tipo de estudios podemos encuadrar las encuestas de Fahti (2014) con 40 docentes de universidades iraníes y de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y la de Flinz (2014) con 41 estudiantes italianos de alemán. Mientras que en el primer caso las preguntas apuntan al uso de diccionarios y enciclopedias en general en la actividad profesional, en el segundo interesa en primer lugar el uso de diccionarios bilingües, así como de diccionarios especializados de lingüística. Los resultados no pueden ser más dispares: clara preferencia por

diccionarios electrónicos en el primer caso, predominio de diccionarios impresos en el segundo; uso frecuente de diccionarios especializados en el primer caso (sobre todo monolingües), uso marginal de estas obras en el segundo.

Un trabajo de mayor envergadura, aparte de especialmente interesante en nuestro contexto por el parecido en los planteamientos de base, es el de Domínguez y Valcárcel (2015). En cuanto a lo que en este contexto interesa, 171 cuestionarios rellenos por estudiantes universitarios "sin un perfil académico filológico o traductológico" (2015:166) permiten determinar la caída en desuso de los diccionarios electrónicos en formato CD, la clara preferencia de los estudiantes por los diccionarios en línea y el amplio uso de programas de traducción, a saber, el traductor automático de *Google* que, de hecho, cumple la función de diccionario bilingüe. Como vemos, otra vez nos encontramos con resultados que poco tienen que ver con los otros estudios mencionados.

Un estudio que va más allá de lo puramente lingüístico y que enfoca de una manera general el proceso de la escritura académica es el de Casanovas Catalá (2016). En su "estudio piloto" con 41 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia investiga el uso de herramientas digitales en las distintas fases de este proceso, desde la búsqueda de información hasta la corrección y revisión textual, pasando por la selección de la información, la planificación del texto y su ejecución. En nuestro contexto son especialmente relevantes los datos que se refieren a la elaboración y la revisión de los textos. Estos indican claramente el papel destacado de los diccionarios en línea, seguido por buscadores genéricos, los diccionarios en papel y los correctores del procesador. Este orden de importancia de los recursos usados se aplica, aunque con porcentajes diferentes tanto en la lengua materna como en inglés, menos en lo que se refiere al último: El corrector del procesador no suele usarse en la lengua extranjera (a cambio se dispara el porcentaje de los diccionarios en línea), pero sí en la materna, un dato que no aparece en la otra literatura consultada sobre esta temática.

De nuestra síntesis de la literatura existente sobre el tema que aquí nos ocupa puede sacarse una gran conclusión: No solo existen todavía relativamente pocos trabajos sobre esta temática, sino que además son totalmente heterogéneos entre ellos, tanto en lo que se refiere al grupo de usuarios estudiado como a la metodología usada y el tipo y número de distintos recursos lexicográficos tomados en consideración. No es de extrañar, por lo tanto, que los resultados sean completamente dispares también y que, en realidad, nuestro conocimiento de la combinación e interacción de diferentes herramientas lexicográficas no tiene una base empírica sólida sino que, al contrario, todavía nos movemos a un nivel predominantemente intuitivo. Además, tampoco hay que olvidar que nos ocupamos de un ámbito en el que los avances tecnológicos y con ellos los cambios en los hábitos de búsqueda muestran una velocidad vertiginosa. De ahí que la fecha de caducidad de cada estudio sea bastante corta y se imponga su repetición en intervalos cortos para mantener el ritmo con este desarrollo, tanto en lo que se refiere al nivel académico como a su aplicación didáctica. Este cuadro clínico del estado de la cuestión, en nuestra opinión, subraya el interés y la utilidad de nuestro estudio más allá de nuestro contexto educativo concreto.

3. METODOLOGÍA Y PRESUPUESTOS BÁSICOS

El presente trabajo se basa en un estudio más amplio que enfocaba diferentes aspectos del uso de herramientas lexicográficas por parte de los estudiantes de la

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena (véase Gromann y Schnitzer, 2016). Según la carrera elegida, los planes de estudios de esta universidad prevén el aprendizaje de una o de dos de las siguientes lenguas extranjeras: español, francés, inglés, italiano y ruso, siendo inglés la más estudiada.

Puesto que el análisis de las necesidades y del uso real de obras lexicográficas es un asunto de cierta complejidad y los resultados más completos parecen conseguirse con una combinación de distintas metodologías que ofrecen tanto ventajas como inconvenientes (véase Fuertes Olivera y Tarp, 2014: 53), en esta investigación más amplia usamos una combinación de tres métodos diferentes: un cuestionario (430 cuestionarios rellenos por parte de hablantes nativos de alemán), un test con observación (62 personas) y entrevistas con participantes en el test (62 personas). Puesto que en lo que sigue nos limitaremos al análisis de los resultados de nuestro test, omitimos aquí la descripción sistemática de las otras partes (para más detalle véase Gromann y Schnitzer 2016; mencionaremos las entrevistas solo en la medida en que nos ayudan a explicar los resultados que expondremos a continuación). Para el objetivo de estas líneas basta con decir que, por los resultados del cuestionario, ya sabíamos que en el test nuestros estudiantes, en primer lugar, iban a hacer uso masivo de diccionarios generales bilingües (y no de diccionarios especializados y/o monolingües), que iba a dominar el uso de recursos electrónicos en línea sobre el de recursos impresos y que, aparte de diccionarios, se iban a usar otras herramientas (en primer lugar buscadores, enciclopedias, programas de traducción) en alguna combinación con los diccionarios y entre ellas. Determinar cuáles son estas combinaciones era precisamente uno de los objetivos centrales del test.

Este se realizó con 62 voluntarios repartidos entre las cinco lenguas como sigue:

- español: 16
- francés: 13
- inglés: 12
- italiano: 13
- ruso: 8

En un principio, queríamos que cada lengua y cada uno de los tres niveles de enseñanza exigido en nuestro programa obligatorio (que corresponderían *grosso modo* y con ciertas diferencias entre las lenguas a los niveles B1 a C1 del MCER) estuviera representado con, al menos, 4 estudiantes. Sin embargo, en su transcurso constatamos que nuestro test resultó demasiado exigente para el nivel inicial de ruso (que más bien se asemeja a un nivel A2) por lo que decidimos omitirlo. También nos dimos cuenta de que la asistencia a una asignatura de un nivel determinado no era realmente representativa del nivel lingüístico de un estudiante concreto puesto que, al ser obligatorias y centradas en el lenguaje económico, también estudiantes con un nivel excelente (y hasta hablantes nativos) tienen que cursar los niveles más bajos.

Los test tuvieron lugar en una sala de la universidad y eran individuales. Antes del test los estudiantes nos indicaron qué diccionarios impresos solían usar y se los proporcionamos o les pedimos que los trajeran. Además, tenían a su disposición un ordenador conectado a la red que, después de haber sido informados de que se iban a registrar las páginas consultadas, podían usar a su antojo. Aparte de este registro automático de las páginas abiertas, uno de nosotros se quedó al lado del estudiante para registrar las búsquedas en diccionarios impresos (en estos casos se les pedía que indicaran en voz alta qué estaban buscando) así como para observar el comportamiento general del estudiante. Los

observadores ni intervenían en las consultas de los estudiantes ni contestaron preguntas. La duración media del test era de aproximadamente media hora por estudiante aunque no se les puso ningún límite.

Como queríamos combinar actividades de recepción con actividades de producción y, además, abarcar distintos campos del lenguaje económico, el test estaba formado por tres partes: La primera era una traducción al alemán de dos frases de un texto económico publicado por el Banco Mundial de mediana complejidad; en la segunda pedimos una corta presentación en la lengua meta correspondiente de una empresa austriaca a base de cinco características principales de esta empresa (nombre, sector, forma jurídica, resultado operativo, cifra de negocios); la tercera consistía en una traducción al alemán de términos aislados acompañados de su explicación (*desaceleración coyuntural, recursos ajenos a largo plazo, indemnización por despido*; el test completo se encuentra en el anexo I).

4. RESULTADOS

En el transcurso del test los 62 estudiantes realizaron un total de 1738 consultas, lo que da una media (redondeada) de 28 por estudiante. En este número solo se incluyen consultas dirigidas a resolver un problema lexicográfico y no las localizaciones directas a través de un buscador de internet de una herramienta específica (es decir, en la inmensa mayoría de los casos, de un diccionario). Tampoco se han tomado en consideración aquellos casos en los que se ha preparado una herramienta (es decir, se ha abierto la página web correspondiente a un diccionario electrónico o un buscador), si en el test no se ha utilizado.

Un resultado de nuestro test, que era completamente previsible y que, por lo tanto, es de una obviedad manifiesta, es que los estudiantes que usan distintas herramientas lexicográficas, en la mayoría de los casos, las usan también con frecuencias diferentes. Como veremos, las frecuencias de uso pueden llegar a ser abismales cuando, por ejemplo, un estudiante está acostumbrado a su diccionario y solo para resolver una sola duda determinada recurre a otro.

Para tener en cuenta esta distribución desigual y, al mismo tiempo, proceder de una manera eficiente se ha revelado útil distinguir entre recursos lexicográficos principales (en las tablas abajo marcados en negrita) y recursos lexicográficos complementarios que se definen de la siguiente manera: Un recurso lexicográfico que se usa para menos de un 50% de las consultas del recurso más usado por un estudiante determinado se considera recurso complementario. Si este valor se sitúa por encima del 50% de las consultas, el segundo recurso también se considera como un recurso principal.

Si se aplica este sencillo criterio, los protocolos obtenidos pueden clasificarse con mucha facilidad en las categorías siguientes (los recursos principales vienen en negrita):

- Uso de un único recurso lexicográfico (**1** rec.)
- Uso de un recurso lexicográfico principal y otro complementario (**1**+1 rec.)
- Uso de un recurso lexicográfico principal y dos complementarios (**1**+ 2 rec.)
- Uso de un recurso lexicográfico principal y más de dos complementarios (**1**+x rec.)
- Uso de dos recursos principales (**2** rec.)
- Uso de dos (o tres) recursos principales y otros complementarios (**2-3**+x rec.)

4.1 Resultados según número de recursos usados

Los estudiantes se distribuyen en las categorías determinadas por el número de recursos lexicográficos usados como muestra la tabla 1:

	1 rec.	1+1 rec.	1+ 2 rec.	1+x rec.	2 rec.	2-3+x rec.	TOTAL
es	1	9	2	4			16
fr	2	1	4	2		4	13
in	2	3	4	2	1		12
it	3	2	2	1	3	2	13
ru	1	1	1	2	2	1	8
Σ	9	16	13	11	6	7	62

Tabla 1. Número de estudiantes por número de recursos usados

Estos números revelan que la mayoría de los estudiantes usaron entre uno y tres recursos para el test (un total de 45, o sea, un 73%, uno de ellos recurrió a dos recursos principales y otro adicional). Más de una cuarta parte (17, o sea un 27%) usaron más de tres recursos llegando este número a diez en un caso aislado.

También se ve que la mayoría (49, un 79%) trabajó con un recurso principal y solo 13 (un 21%) recurre a dos o (en dos casos) tres recursos principales.

La figura 1 muestra el porcentaje de estudiantes en comparación con el porcentaje de consultas realizadas por categoría (número de recursos utilizados). Se puede ver que, a medida que aumenta el número de recursos, sube desproporcionadamente el número de consultas.

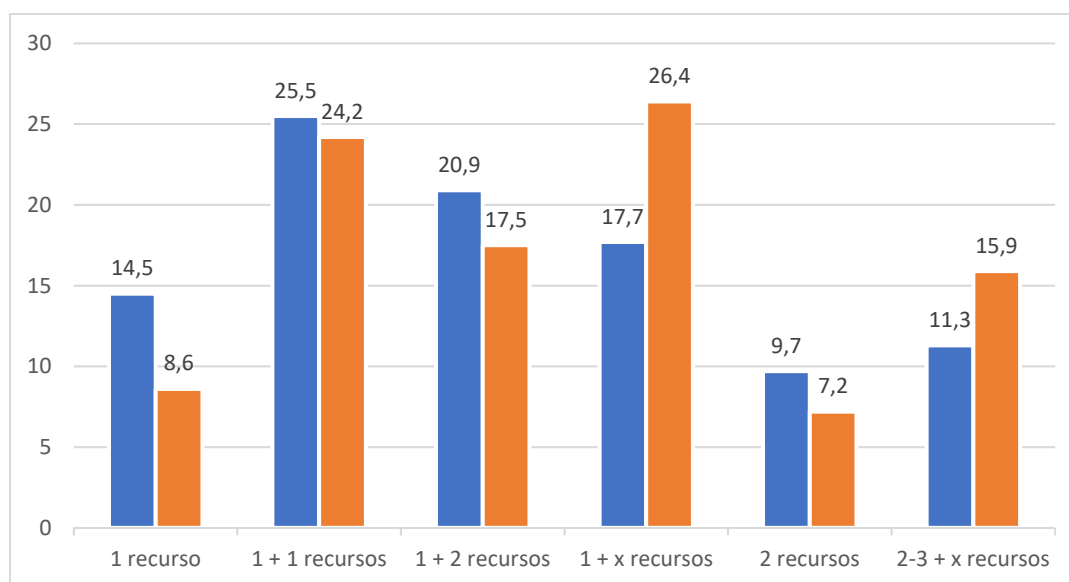


Figura 1. Distribución relativa (en %) de **informantes** y **consultas** realizadas según número de recursos usados

4.1.1 Uso de un único recurso lexicográfico

	Usu-arios	Dic. elec. utiliz.	Consul-tas dic. elec.	Dic. imp. utiliz.	Consul-tas dic. imp.	Otros recursos	Consultas en otros recursos
es	1	1	20				
fr	2	2	39				
in	2	2	29				
it	3	1	12	2	32		
ru	1			1	18		
Σ	9	6	100	3	50		

Tabla 2. Uso de un único recurso lexicográfico

Nueve estudiantes (un 14,5%) se limitaron en el test al uso de un solo recurso lexicográfico, 6 de ellos de un diccionario electrónico y 3 de un diccionario impreso. De hecho estos tres últimos fueron los únicos estudiantes que no usaron ningún recurso electrónico. Esta relación de 2 a 1 como aparece ilustrado en la tabla 2 se mantiene también si miramos la frecuencia de las consultas que, con 16,7 por estudiante, está muy por debajo de la media. Este grupo no usa más recursos que diccionarios generales bilingües, aparte de recurrir a *Google* para localizar su diccionario en línea (algo que se dio curiosamente en 4 casos y es otro indicio de que este grupo de estudiantes parece no muy afín al uso del diccionario) o tener *Google* abierto sin usarlo del todo (2x).

En las entrevistas posteriores al test estos 9 estudiantes declararon que, ante la necesidad de consultar una herramienta lexicográfica, siempre usaban el recurso utilizado en el test y que no veían la necesidad de recurrir a otro. La única excepción de este comportamiento la constituyen situaciones en las que por condiciones externas (exámenes, trabajo en clase) tienen que usar otro pero que, una vez eliminadas estas restricciones, regresaban a la herramienta acostumbrada que les parecía la más útil y cómoda de usar.

4.1.2 Uso de un recurso lexicográfico principal y otro complementario

	Usu-arios	Dic. elec. utiliz.	Consul-tas dic. elec.	Dic. imp. utiliz.	Consul-tas dic. imp.	Otros recursos	Consultas en otros recursos
es	9	9 / 3	217 / 16	4	15	google: 2	2
fr	1	1	17	1	2		
in	3	2 / 1	34 / 2	1 / 1	4 / 1	google: 1	1
it	2	2 / 1	46 / 3			pro. de trad.: 1	8
ru	1	1	44			enciclopedia: 1	9
Σ	16	15 / 5	358 / 21	1 / 6	4 / 18	5	20

Tabla 3. Uso de un recurso lexicográfico principal (en negrita) y otro complementario (en redonda)

Un total de 16 estudiantes (un 25,5%) usó un recurso principal (siempre un diccionario) y otro complementario – la mayoría de las veces otro diccionario y en una tercera parte de los casos otro recurso electrónico (en la tabla los recursos

principales vienen marcados en negrita). Llama la atención el gran número de estudiantes de español que se engloba en esta categoría.

Predomina claramente el diccionario electrónico, tanto en lo que se refiere al número de estudiantes que lo usan como al número de consultas. El número de consultas corresponde, con 26,3 por estudiante, bastante a la media (28 para todos los estudiantes); el 90% de ellas corresponde al diccionario electrónico.

Como los diccionarios impresos (un 5,2% de las consultas), los recursos que no son diccionarios también juegan un papel secundario con tan solo 20 consultas (un 4,7% de las consultas de este grupo). Resulta llamativo que tanto la enciclopedia electrónica como el traductor automático se consultan con mucha más frecuencia que *Google*, dándose las siguientes combinaciones:

- diccionario electrónico + diccionario impreso como recurso complementario (7x),
- diccionario electrónico + otro recurso electrónico (5x),
- diccionario electrónico + diccionario electrónico (4x).

El recurso complementario se usa cuando la consulta del recurso principal no ha tenido éxito (o, a veces, parece no haber tenido éxito) y persiste la duda inicial. En este contexto fue interesante observar que, para algunos estudiantes, la fiabilidad del diccionario impreso es mayor que la del diccionario electrónico. Aun así, la comodidad de la consulta les empuja a usar el electrónico y solo si persiste una duda recurren al impreso. A diferencia del primer grupo, los estudiantes que siguen una estrategia de usar dos (y más) recursos declararon en las entrevistas que, obviamente, su comportamiento venía condicionado por la situación de la consulta y que, muchas veces, no era posible recurrir a esta estrategia en cuyo caso recurrían a una aplicación instalada o accesible a través de su teléfono inteligente. El recurso complementario, especialmente *Google*, también sirve para buscar un sinónimo en la lengua materna o para fines gramaticales.

4.1.3 Uso de un recurso principal y dos complementarios

	Usu-arios	Dic. elec. utiliz.	Consul-tas dic. elec.	Dic. imp. utiliz.	Consul-tas dic. imp.	Otros recursos	Consultas en otros recursos
es	2	2 / 1	41 / 3	2	5	pro. de trad.: 1	2
fr	4	3 / 1	68 / 7	1 / 2	9 / 3	google: 1 enciclopedia: 1 enciclopedia imp.: 1 pro. de trad.: 1	4 5 2 1
in	4	4 / 1	72 / 1			google: 3 pro. de trad.: 1 linguee: 2 dic. monolingüe: 1	9 2 5 1
it	2	1 / 1	19 / 1	1 / 1	5 / 3	google: 1 pro. de trad.: 1	1 7
ru	1	1	8			pro. de trad.: 1 / 1	17 / 4
Σ	13	10 / 5	200 / 20	2 / 5	14 / 11	1 / 16	17 / 43

Tabla 4. Uso de un recurso lexicográfico principal (en negrita) y dos complementarios (en redonda)

13 estudiantes (un 20,9% del total) utilizaron aparte de su recurso principal (menos en un caso, siempre un diccionario) dos recursos adicionales con una media de 23,5 consultas por estudiante.

El diccionario electrónico sigue siendo el recurso más utilizado (un 72,1% de las consultas), el diccionario impreso otra vez juega un papel secundario (8,2% de las consultas) pero, a diferencia de las categorías anteriores, ganan en importancia los recursos que no sean diccionarios (sobre todo como recurso secundario) tanto en número como en consultas realizadas. Un 19,7 % de las búsquedas se realizaron ya en estos medios. Destacan las frecuencias de uso de los programas de traducción (4 estudiantes; una vez como recurso principal) y de *Google* (5 estudiantes), el papel de este último recurso, además, viene reforzado por ser la vía para llegar al buscador de traducciones *Linguee*.

En cuanto a las combinaciones de distintos recursos destaca el uso del diccionario electrónico en combinación con otros recursos electrónicos (4x), la combinación de un diccionario electrónico, otro impreso y otro recurso electrónico (4x) así como el uso de dos diccionarios electrónicos y otro impreso (3x). Las otras combinaciones no se repiten (uso de recursos alternativos impresos; dos diccionarios electrónicos y un programa de traducción).

Llama la atención que en este grupo 10 estudiantes usan el diccionario electrónico como recurso principal pero que solo 7 de ellos recurren a esta herramienta en la primera búsqueda. Otra tendencia que diferencia este grupo del anterior son los cambios en los recursos usados que se deben, por una parte, a que al no tener éxito en una consulta con un recurso se pasa a otro que, después, se sigue usando, y, por otra parte, a cambios bruscos que no parecen corresponder a ninguna lógica clara. Aun así, y en ligera contradicción con estos resultados, en las entrevistas los estudiantes se mostraron convencidos de que su comportamiento de búsqueda corresponde a una estrategia deliberada: Todos los entrevistados afirmaron tener un recurso principal (que, como hemos dicho antes, no todos usan como primera herramienta) y después verifican en otra fuente el resultado de la búsqueda, recurriendo a otro diccionario o, sobre todo en el caso de *Google*, fijándose en la frecuencia de uso de la forma buscada o en contextos concretos. De esta manera conseguirían, en sus palabras, una visión más global del problema léxico en cuestión, aunque el comportamiento real observado indica que esta opinión es más una racionalización a posteriori de un proceder bastante menos sistemático.

4.1.4 Uso de un recurso principal y más de dos complementarios

	Usu-arios	Dic. elec. utiliz.	Consul-tas dic. elec.	Dic. imp. utiliz.	Consul-tas dic. imp.	Otros recursos	Consultas en otros recursos
es	4	4 / 7	87 / 12	2	6	google: 3 linguee: 3 enciclopedia: 4 pro. de trad.: 1 pág. corporat.: 1	9 11 10 2 1
fr	2	2 / 2	61 / 3	1	1	google: 2 enciclopedia: 2 dic. monol. al.: 1	11 3 7
in	2	2 / 1	50 / 1	1	2	google: 2 linguee: 1 dic. monolingüe: 2 enciclopedia: 2	8 1 9 2
it	1	1	22			google: 1 enciclopedia: 2	5 3
ru	2	2 / 5	66 / 14	1	1	google: 2	18

						pro. de trad.: 3	32
						dic. ec. monol.: 1	1
Σ	11	11 / 15	286 / 30	5	10	33	133

Tabla 5. Uso de un recurso lexicográfico principal (en negrita) y más de dos complementarios (en redonda)

11 estudiantes (un 17,7% del total) consultaron, aparte de su recurso principal (siempre un diccionario electrónico), más de dos recursos complementarios. Con el número de recursos complementarios se dispara también el número de consultas realizadas, cuyo número asciende a 41,7 por estudiante y, por lo tanto, se sitúa muy por encima de la media. El diccionario impreso ha perdido toda relevancia (un 2,2% de las búsquedas), los recursos “no diccionarios” en cambio registran un 29% de las búsquedas. Como en el grupo anterior, aquí también constatamos un uso más intenso de este tipo de recursos, por otra parte y a diferencia del otro, aquí también se puede registrar un fuerte incremento de varios diccionarios electrónicos (11 estudiantes usaron 11 diccionarios electrónicos como recurso principal; otras 15 veces el diccionario electrónico se ha usado como recurso complementario, llegando en un caso extremo a 6 diferentes diccionarios usados por un solo estudiante).

De hecho, si miramos las combinaciones de recursos, constatamos que el uso de varios diccionarios electrónicos es bastante frecuente (8x), casi tanto como la combinación del diccionario electrónico y *Google* (10x) o con una enciclopedia electrónica (10x).

Sin embargo, si miramos el orden de uso de los distintos recursos, constatamos que la manera normal de proceder de nuestros estudiantes es, después de haber consultado su diccionario electrónico, recurrir a *Google* y, desde allí, acceder a otras herramientas (otros diccionarios, enciclopedias, *Linguee*, etc.). Siete de once estudiantes usaron esta estrategia.

En esta categoría, y a diferencia de la anterior, el interés mostrado en los resultados de una búsqueda en *Google* parecía bastante mayor. Mientras en el grupo antes tratado se trataba en primer lugar de conseguir una confirmación rápida, en este *Google* también sirve como trampolín a otras páginas (*Linguee*, enciclopedias, página corporativa) en las que se prosigue la búsqueda. La atención de los estudiantes va menos dirigida a, por ejemplo, la frecuencia de uso de una forma determinada sino que se trata mucho más de resolver problemas de tipo semántico.

4.1.5 Uso de dos recursos principales

	Usu- arios	Dic. elec. utiliz.	Consul- tas dicc. elec.	Dic. imp. utiliz.	Consul- tas dic. imp.	Otros recursos	Consultas en otros recursos
es							
fr							
in	1	1	7			pro. de trad.:1	5
it	3	5	76	1	7		
ru	2			2	14	pro. de trad.: 2	17
Σ	6	6	83	3	21	3	22

Tabla 6. Uso de dos recursos lexicográficos principales

Claramente menos estudiantes que los clasificados en las categorías anteriores usan dos recursos principales. Los seis estudiantes (un 9,7%) que se limitan a exactamente dos recursos realizaron por término medio 21 consultas, con lo cual se sitúan claramente por debajo de la media. El diccionario electrónico vuelve a tener su protagonismo, pero el diccionario impreso tiene más o menos el papel que tenía en la primera categoría (uso de un solo recurso). De otros recursos se usan exclusivamente programas de traducción automática, los dos estudiantes del ruso los usan como herramienta principal.

Las combinaciones se limitan a dos diccionarios electrónicos (2x), un diccionario electrónico y otro impreso (1), así como la combinación de un diccionario (2x electrónico, 1x impreso) con un programa de traducción. Los usuarios de los programas de traducción empezaron también su trabajo con esta herramienta, aunque después usaron los diccionarios casi con las mismas frecuencias.

La estrategia de búsqueda en este grupo es obvia: Se repite la búsqueda, si no ha dado resultado, o se verifican los resultados de un diccionario en otro o, en el caso de los estudiantes que usan un programa de traducción, se recurre a un diccionario.

4.1.6 Uso de dos (dos veces tres) recursos principales y otros adicionales:

	Usu-arios	Dicc. elec. utiliz.	Consul-tas dic. elec.	Dic. imp. utiliz.	Consul-tas dic. imp.	Otros recursos	Consultas en otros recursos
es							
fr	4	7 / 1	111 / 1	2	9	google: 2 enciclopedia: 1 linguee: 1 pro. de trad.: 2/1	4 3 1 26 / 2
in							
it	2	3	24	3	14	google: 1 / 1 enciclopedia: 1 foro de traduct.: 1	19 / 2 8 1
ru	1	1	25			pro. de trad.: 1 enciclopedia: 2	23 4
Σ	7	11 / 1	160 / 1	5	23	5 / 9	76 / 17

Tabla 7. Uso de dos (tres) recursos lexicográficos principales (en negrita) y complementarios (en redonda)

Siete estudiantes (un 11,3%) usaron, aparte de dos recursos principales, también recursos complementarios (entre uno y cuatro), realizando una media de 39,6 consultas por persona. Otra vez vemos como, con el uso de un mayor número de recursos, también aumenta el número de consultas y otra vez constatamos el mismo fenómeno que en 4.1.5 – se dispara el número de consultas en otros recursos llegando a un máximo de un 33,6% de todas las consultas realizadas. En cuanto al número de consultas destacan, por una parte, *Google* y, sobre todo, los programas de traducción automática.

Si miramos la combinación de los dos recursos principales, es otra vez la de dos diccionarios electrónicos la más frecuente (4x) seguido de la combinación diccionario electrónico más programa de traducción (3x; una vez más en la que el programa de traducción es un recurso complementario). Sin embargo, solo un estudiante recurrió a un programa de traducción como primera herramienta,

mientras que los demás empezaron el test con un diccionario electrónico y después pasaron al programa de traducción automática.

La estrategia de búsqueda aplicada por este grupo de estudiantes consiste, según sus afirmaciones en las entrevistas, en buscar y, después, verificar lo encontrado en diferentes recursos. Usan sus recursos estándar, pero añaden otros, sin embargo, sin caer en el extremo de los estudiantes del grupo que solo recurre a un recurso principal y usa adicionalmente una amplia variedad de otras herramientas (véase 4.1.4). Aquí predomina realmente la verificación de los resultados de los programas de traducción. Estos se usan, en primer lugar, para sintagmas enteros y, después, las palabras aisladas se verifican en un diccionario (algo parecido ocurre en el caso excepcional de un informante que usa *Google* como recurso principal).

4.2 Visión del conjunto

Antes de resumir los resultados obtenidos en 4.1 conviene ver los resultados agregados de las seis categorías determinadas por el número de recursos usados porque muestran mejor que las tablas aisladas las tendencias en las distintas lenguas.

Para mantener el sistema de presentación, los valores aquí también se indicarán en términos absolutos. Sin embargo, para facilitar la comparación entre las lenguas, el anexo II muestra los valores en porcentajes respecto al número total de los recursos utilizados y respecto al número total de consultas realizadas.

	Usu- arios	Dic. elec. utiliz.	Consul- tas dic. elec.	Dic. imp. utiliz.	Consul- tas dic. imp.	Otros recursos	Consultas en otros recursos
es	16	16 / 11	365 / 31	8	26	google: 5 pro. de trad.: 2 linguee: 3 enciclopedia: 4 pág. corporat.: 1	11 4 11 10 1
fr	13	15 / 4	296 / 11	1 / 6	9 / 15	google: 5 linguee: 1 pro. de trad.: 2 / 2 enciclopedia: 5 dic. monol. al.: 1	19 1 26 / 3 13 7
in	12	11 / 3	192 / 4	1 / 2	4 / 3	google: 6 pro. de trad.: 1 / 1 linguee: 3 dicc. monolingüe: 3 enciclopedia: 2	18 5 / 2 6 10 2
it	13	13 / 2	199 / 4	4 / 4	44 / 17	google: 1 / 3 pro. de trad.: 2 enciclop.: 1 / 2 foro de trad.: 1	19 / 8 15 8 / 3 1
ru	8	4 / 6	135 / 22	3 / 1	32 / 1	google 2 pro. de trad.: 4 / 4 enciclop.: 3 dicc. económico: 1	18 57 / 36 13 1
Σ	62	59 / 26	1187 / 72	9 / 21	89 / 62	9 / 62	115 / 213

Tabla 8. Uso de los recursos lexicográficos utilizados con sus frecuencias de uso (los recursos principales aparecen en negrita; los complementarios en redonda)

Si observamos la tabla 8, constatamos que los estudiantes de las distintas lenguas tienen comportamientos y estrategias de búsqueda bastante heterogéneas.

Bastante parecidos se presentan los casos del español, francés e inglés. Se observa un dominio indiscutido del diccionario electrónico (los estudiantes de español parecen los más "fieles" a su diccionario). Si este no les da el resultado buscado, recurren a un segundo o a un diccionario impreso (los estudiantes de español y de francés) o a *Google* (sobre todo los de inglés entre los que el valor de los usuarios de *Google* asciende a un 50%). En tercer lugar, los estudiantes de inglés recurren al diccionario impreso y los de español y francés se dirigen a *Google* y, normalmente a través de este a una enciclopedia o a *Linguee* (al que se recurre únicamente a través de *Google*). Otra opción, usada por entre un 8 y un 15% de los estudiantes, consiste en el uso de un programa de traducción automática. Un dato curioso que llama la atención es el hecho que los estudiantes de inglés son los únicos en usar diccionarios monolingües (en inglés).

Un poco diferente se presenta el caso del italiano, en el que claramente se puede constatar un mayor peso del diccionario impreso que se usa más tanto en función de recurso principal como de recurso complementario en detrimento del diccionario electrónico. Los otros recursos no muestran variación significativa.

Esta pérdida de protagonismo del diccionario electrónico la vemos de una manera más tajante todavía en el caso del ruso, para cuyos estudiantes constituye la herramienta principal solo en un 50%. También usan más el diccionario impreso, sin embargo, destaca el uso de programas de traducción automática, tanto en cuanto a su número como a las consultas realizadas. La mayor familiaridad con esta herramienta se mostró también en que eran los estudiantes que más programas de este tipo usaron (aparte del traductor de *Google*).

Los valores totales muestran otra vez las tendencias generales que hemos venido constatando a lo largo de estas líneas: los diccionarios electrónicos son la herramienta más importante, les siguen los diccionarios impresos pero muy poco por encima de *Google*, que tiene una importancia indirecta porque facilita el acceso a otras herramientas, como otros diccionarios, enciclopedias y *Linguee*, y este, a su vez, por delante de los programas de traducción automática.

En las entrevistas posteriores al test algunos estudiantes de todas las categorías nos indicaron que, por las recomendaciones de sus profesores en clase, ampliaron su cartera de herramientas. Sin embargo, ninguno de estos estudiantes dejó de usar el o los recursos lexicográficos a los que estaba acostumbrado antes de asistir a nuestras clases, la mayoría de las veces por costumbre o porque, según ellos, los recursos aconsejados no disponían de las funciones deseadas (conjugadores automáticos, posibilidad de cambiar rápidamente de un idioma a otro, disponibilidad como aplicación en el teléfono inteligente, etc.).

5. DISCUSIÓN

Si relacionamos los resultados arrojados por nuestro estudio con los trabajos mencionados en 2., conviene recordar que finalizamos esta parte con la constatación de que la literatura existente sobre la temática, aparte de poco abundante, es en muchos aspectos bastante heterogénea. La variedad en cuanto a número y tipo de informantes, metodología, recursos tomados en consideración, etc., obviamente, dificultan las comparaciones y, en determinados aspectos, solo permiten sacar conclusiones provisionales.

Un resultado claramente coincidente con la amplia mayoría de los trabajos citados es, fuera de toda duda, la preferencia de los estudiantes por herramientas en línea (especialmente diccionarios), por encima de diccionarios en papel y la desaparición total de medios electrónicos offline. De esta manera, también confirmamos el resultado de Domínguez y Valcárcel (2015), puesto que ni un solo estudiante nos comentó o preguntó por otro tipo de diccionario electrónico (por ej. diccionarios en CD). Sin embargo, hemos constatado en nuestras entrevistas que, para algunos estudiantes, el diccionario en papel sigue gozando de más prestigio que los diccionarios en línea, en algunos casos hasta al extremo de verificar en la versión impresa el resultado de la búsqueda conseguido en la versión electrónica del mismo diccionario. Nuestros estudiantes no parecen distinguir bien la calidad de un diccionario, lo que explicaría también su renuncia a dejar un recurso una vez que están acostumbrados.

También podemos confirmar el uso masivo de buscadores de Internet (*Google*), al que apuntan Domínguez y Valcárcel (2015) y Casanova Catalá (2016), estrategia que en las entrevistas se argumentó con el mayor número de ejemplos y, además en los contextos específicos necesitados.

Lo mismo vale para el uso de programas de traducción automática conforme a lo subrayado por Domínguez y Valcárcel (2015), pero también por Nied Curcio (2014) como diccionario, especialmente en el caso de términos complejos o sintagmas enteros.

Coincidimos con este último trabajo también en la constatación de que, dentro de una lengua, el número de los diferentes recursos usados es bastante limitado y se limita a unos pocos diccionarios y *Google* que, después, sirve de trampolín a otros recursos que, en cuanto se salen un poco de lo conocido y acostumbrado, tampoco parecen aprovecharse como sería de esperar. Para dar un ejemplo: La segunda parte de nuestro test es la redacción de una breve descripción de una empresa austriaca. Hubiera sido lógico mirar en la red si de esta empresa, a lo mejor, ya existe un texto que hubiera podido servir de modelo en la lengua respectiva – idea que no se le ocurrió a ninguno de nuestros estudiantes.

Donde discrepan nuestros resultados con aquellos referidos en el apartado 2 es en el uso de herramientas específicas de una disciplina o un campo de trabajo específico. Tanto Frankenberg-García (2005) como Fathi (2014) constataron un uso masivo de bancos de datos terminológicos (la primera) como el uso de diccionarios especializados (la segunda), dos grandes ausentes entre los recursos utilizados por nuestros estudiantes. Puesto que en el primer caso los informantes eran estudiantes avanzados de Traducción y en el segundo expertos en sus campos respectivos mientras que nuestros informantes eran estudiantes de Empresariales no especializados en tareas de traducción, estas diferencias parecen lógicas. Al mismo tiempo son una clara señal de que en la docencia de lenguas (también extranjeras) habrá que insistir más en el manejo de estas herramientas si la formación pretende preparar al estudiante también en el manejo de los recursos lexicográficos de su disciplina para que ante problemas específicos, que muchas veces estarán relacionados con los requerimientos de su profesión, no solo “encuentre el instrumento más adecuado” (Azorín Fernández y Santamaría Pérez, 2017:126) sino que también sepa cómo combinarlos de la mejor manera posible (véase Frankenberg-García, 2005: 335).

6. CONCLUSIONES

Los resultados de nuestros análisis han confirmado nuestra impresión intuitiva de que el diccionario electrónico en línea es el gran protagonista de las consultas lexicográficas de nuestros estudiantes. El diccionario impreso, en cambio, conserva un papel importante, aunque sobre todo como recurso complementario. Este papel, sin embargo, se manifiesta en primer lugar en el número de estudiantes que lo usa y mucho menos en las frecuencias de consultas bastante reducidas. Seguramente debido a su facilidad las frecuencias de consulta en el diccionario electrónico son bastante mayores que las del diccionario impreso. Solo podemos formular hipótesis respecto a las grandes diferencias en el uso de los tradicionales diccionarios impresos entre las lenguas, pero parece que, por lo menos parcialmente, tiene que ver con recomendaciones por parte de nuestros profesores (en el caso del italiano) y con razones de practicabilidad (en el caso del ruso, algunos estudiantes nos mencionaron la incomodidad de manejar la letra cirílica en un teclado no configurado para ella).

El tercer puesto en este ranking de recursos lexicográficos lo ocupa *Google*, que viene usado directamente para las consultas léxicas por una buena tercera parte de nuestros estudiantes. Como el diccionario impreso, es un típico recurso complementario y registra un número de consultas muy parecido a este. No hay que olvidar, sin embargo, que también es la vía para acceder a muchos otros recursos complementarios (aparte de otros diccionarios en línea, en primer lugar enciclopedias y *Linguee*) y hasta para muchos estudiantes el método de localizar su recurso principal en la red.

Un caso aparte son los programas de traducción automática que, aunque son usados por menos estudiantes, registran frecuencias muy altas (destaca el caso del ruso), y, sobre todo, se usan mucho más como herramienta principal.

Enciclopedias y *Linguee* sirven, en primer lugar, como tercero o cuarto recurso (excepción hecha de un uso como recurso principal), pero como tales con frecuencias bastante altas. No aparecen prácticamente (una excepción) en las categorías de estudiantes que usan un máximo de dos recursos y las frecuencias altas (sobre todo en el caso de *Linguee*) parecen deberse al hecho de que en el mismo test, una vez descubiertos como recursos útiles, se siguieran usando en consultas posteriores. Entre las enciclopedias se encuentra un solo recurso impreso, una enciclopedia económica en francés que registra dos consultas.

Las otras herramientas también son recursos complementarios de segundo nivel pero, además, muestran frecuencias de uso mínimas. Se trata de una página corporativa, diccionarios monolingües (uno del alemán), un foro de discusión de traductores. Ningún estudiante accedió a una base de datos terminológica como posiblemente hubieran hecho estudiantes más familiarizados con esta herramienta (véase Frankenberg-García, 2005).

En cuanto a la combinación de recursos y su orden de uso vemos que el primer recurso utilizado suele ser el diccionario general bilingüe en línea y, cuando este no da el resultado buscado, nuestros estudiantes siguen, por regla general, uno de los siguientes procedimientos (en orden de importancia y con las diferencias entre las lenguas ya mencionadas):

- Seguir buscando en otro diccionario electrónico o en uno impreso;
- Recurrir a *Google* (y desde allí a otros recursos);
- Utilizar programas de traducción automática.

Después de esta primera elección, las vías de búsqueda se complican y a partir de 2 recursos adicionales es muy difícil seguir la lógica de las búsquedas y mucho parece determinado por el azar (por ej. cuál es el tercer recurso encontrado

prácticamente por casualidad en *Google*; si es otro diccionario o *Linguee*, hay cierta probabilidad de que se siga usando).

Si ahora combinamos las distintas perspectivas de análisis aplicados a nuestros resultados, efectivamente podemos establecer una tipología de uso de recursos lexicográficos y de estrategias de búsqueda que, aunque obviamente solo puede marcar tendencias, nos ayudará a comprender mejor el comportamiento lexicográfico de nuestros estudiantes:

Primero, hay un grupo de estudiantes (el 14,5% descrito en 4.1.1) que son cien por cien fieles a su diccionario (mayoritariamente electrónico pero también impreso) y que, por la razón que sea, realizan un número de consultas claramente por debajo de la media.

Después podemos diferenciar un grupo mayoritario de estudiantes (un 46,4%, la suma de los estudiantes descritos en 4.1.2 y 4.1.3) que también son fieles a su diccionario (otra vez mayoritariamente electrónico), pero que, para aclarar una duda aislada recurren, excepcionalmente a uno o dos recursos diferentes. Entre estos estudiantes, la mayoría recurre a otro diccionario, otros usan *Google* o algún programa de traducción.

El tercer grupo serían los que siguen fieles a su diccionario, ahora ya exclusivamente electrónico (el 17,7% descrito en 4.1.4), pero con los que se dispara el número de consultas. Son fieles a su recurso principal, pero si persiste la duda buscan de una manera insaciable soluciones en otros diccionarios y/o en *Google* así como, los estudiantes de ruso, en algún programa de traducción.

Aparte de los fieles a su recurso principal encontramos los que usan dos recursos principales, es decir, o dos diccionarios o un diccionario y un programa de traducción. Son pocos (el 9,7% descrito en 4.1.5) y usan sus recursos con moderación. A partir del momento en que los estudiantes con dos recursos principales añaden otros recursos más (el 11,3% de 4.1.6), otra vez se dispara el número de consultas, en primer lugar con los programas de traducción, en menor medida con *Google*.

Con el uso de programas de traducción y de *Google* aumenta drásticamente el número de consultas, mucho más que con las búsquedas más o menos intensivas en distintos diccionarios (aunque sean electrónicos). Al mismo tiempo, estos dos recursos no sirven prácticamente como recurso principal único, siempre se combinan con un diccionario. Por otra parte, tal como expusimos en Gromann y Schnitzer (2016), no conseguimos determinar diferencias estadísticamente relevantes en el éxito de las distintas estrategias de búsqueda por parte de nuestros estudiantes. Parece, por lo tanto, que casi una tercera parte de nuestros estudiantes emplea estrategias de búsqueda no muy eficientes que, en algún que otro caso pueden rozar lo obsesivo (un 27% de los estudiantes usó más de 3 recursos diferentes con un máximo de 10 en un caso específico) para conseguir resultados que podrían conseguirse con estrategias más relajadas. Teniendo en cuenta esta situación, hoy en día parece inevitable incluir en la enseñanza de idiomas (extranjeros pero quizá también en la lengua materna) el manejo de los modernos medios de consulta lexicográfica. Saber manejar *Google* para fines lexicográficos y conocer las posibilidades y los límites de los programas de traducción automática se ha vuelto imprescindible a la hora de resolver un problema de vocabulario. Especialmente en la docencia de los lenguajes de especialidad, en los que la comprensión y el uso exacto de la terminología es esencial, este aspecto debería recibir mucha más atención que hasta ahora. En concreto los currículos de lenguas con fines específicos deberían incluir, desde las fases iniciales, técnicas de adquisición de estrategias de uso de las distintas herramientas lexicográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de la Granja, M. (2017). ¿Qué obras lexicográficas podemos utilizar en el aula? Diversidad de herramientas y posibilidades de explotación. En: Domínguez Vázquez, M.J., Sanmarco Bande, M.T. (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 307-327.
- Azorín Fernández, D. & Santamaría Pérez, M.I. (2017). El diccionario monolingüe en el aula. En: Domínguez Vázquez, M.J. & Sanmarco Bande, M.T. (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 109-131.
- Caruso, V. & De Meo, A. (2012). Comunicare I Saperi Sul Web: Il Caso Dei Dizionari Specialistici. Comunicare le discipline attraverso le lingue: prospettive traduttiva, didattica, socioculturale. *Proceedings of XII AItLA International Congress*, Macerata 2012, 23–24.
- Casanovas Catalá, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 43, 77-88.
- Domínguez Vázquez, M.J. & Valcárcel Riveiro, C. (2015). Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? En: Domínguez Vázquez, M.J., Gómez Guinovart, X. & Valcárcel Riveiro, C. (eds.), *Lexicografía de las lenguas románicas. Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva II*. Berlin/München/ Boston: De Gruyter, 165-189.
- Fathi, B. (2014). Experts and Specialised Lexicography: Perspectives and Needs. *Terminàlia*, 9, 12–21.
- Flinz, C. (2014). Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage bei Italienischen DaF-Lernern. En: Abel, A., Vettori, C. & Ralli, N. (eds.), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, Bolzano 2014. Disponible en: http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2014/euralex_2014_014_p_213.pdf, 213-224 [consultado el 26 de junio de 2017]
- Frankenberg-Garcia, A. (2005). A Peek into What Today's Language Learners as Researchers Actually Do. *International Journal of Lexicography*, 18 (3), 335–355.
- Fuertes-Olivera, P.A. & Tarp, S. (2014). *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries*. (Lexicographica Series Maior Vol. 146). Berlin, New York: De Gruyter.
- Gouws, R. H. (2017): La sociedad digital y los diccionarios. En: Domínguez Vázquez, M.J. & Sanmarco Bande, M.T. (eds.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 17-34.
- Gromann, D. & Schnitzer, J. (2016). Where Do Business Students Turn for Help? An Empirical Study on Dictionary Use in Foreign-language Learning. *International Journal of Lexicography*, 29(1), 55-99.
- Lew, R. (2016). Can a dictionary help you write better? A user study of an active bilingual dictionary for Polish learners of English. *International Journal of Lexicography*, 29(3), 353-366.
- Maldonado González, C. (2012). Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 151-179.

- Nied Curcio, M. (2014). Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und -unterricht. En: Abel, A., Vettori, C. & Ralli, N. (eds.), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, Bolzano 2014. Disponible en: http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/PROCEEDINGS/EURALEX%202014/EURALEX_2014_018_P_263.PDF, 263-280 [CONSULTADO EL 26 DE JUNIO DE 2017]
- Nied Curcio, M. (2015). Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? *Info DAF*, 5, 445-468.
- Rundell, M. (2012). The road to automated lexicography: An editor's viewpoint. En: Granger, S. & Paquot Magali, M. (eds.). *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 15-30.
- Svensén, B. (2009). *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, W. (2001). *Zweisprachige Fachlexikographie. Benutzungsforschung, Typologie und mikrostrukturelle Konzeption*. Frankfurt: Peter Lang

Anexo I. Empirische Studie. Wörterbuchbenutzung

TEIL I

Lesen Sie den nachstehenden Text und versuchen Sie mithilfe der verfügbaren Ressourcen eine deutsche Übersetzung zu erstellen.

El Banco Mundial formuló su nueva estrategia para protección social y trabajo después de celebrar extensas consultas mundiales con Gobiernos, organismos internacionales de desarrollo, sindicatos y otras organizaciones de la sociedad civil. En la estrategia de tres niveles se analiza cómo y cuándo el Banco puede ayudar a los países a invertir en redes de protección bien diseñadas que aumenten la equidad proporcionando protección contra la pobreza extrema.

TEIL II

Erstellen Sie anhand der nachstehenden Eckdaten eines Unternehmens einen kurzen Text, ein kurzes Unternehmensprofil mit zusammenhängenden Sätzen auf Spanisch.

Basisdaten eines Unternehmens:

Name:	Pankl Racing System AG
Branche:	Motorensysteme
Rechtsform:	Aktiengesellschaft, notiert an Wiener Börse
Operatives Ergebnis:	5,53 Millionen Euro (52,8% + zum Vorjahr)
Umsatzerlöse:	79,1 Millionen Euro (16,1% + zum Vorjahr)

TEIL III

Versuchen Sie für die drei nachstehenden Termini bestmögliche Übersetzungen auf Deutsch zu finden.

desaceleración coyuntural _____

Definición: Reducción general de la actividad económica

Recursos ajenos a largo plazo _____

Definición: obligaciones financieras de una empresa con sus acreedores de un plazo superior a un año

indemnización por despido _____

Definición: cantidad de dinero que recibe un trabajador en caso de finalización de su contrato laboral por parte de la empresa

[Por razones de espacio se han eliminado las partes en blanco en las que los estudiantes debían escribir sus redacciones. Por el mismo motivo solo se ha incluido el test en español y no en las otras lenguas.]

Anexo II. Visión del conjunto en porcentajes

Los valores contenidos en la tabla son porcentajes respecto al número total de los recursos utilizados en cada lengua y respecto al número total de consultas realizadas en esta lengua. En el primer caso, el valor puede superar el 100% (puesto que se usan varios recursos, por lo tanto el número de recursos excede el número de estudiantes), en el segundo la suma debe dar el 100% de todas las consultas realizadas en cada lengua.

	Usu-arios	Dic. elec utiliz.	Consul-tas dic. elec.	Dic. imp. utiliz.	Consul-tas dic. imp.	Otros recursos	Consultas en otros recursos
es	16	100 68	79,5 6,8	50,0	5,7	google: 31,3 pro. de trad.: 12,5 linguee: 18,8 enciclop.: 25,0 pág. corporat.: 6,3	2,4 0,9 2,4 2,2 0,2
fr	13	115,4 30,8	74,0 2,8	7,7 46,2	2,3 3,8	google: 23,1 linguee: 7,7 pro. tr.: 15,4 / 15,4 enciclopedia: 38,5 dicc. monol. al.: 7,7	4,8 0,3 6,5 / 0,8 3,3 1,8
in	12	91,7 25,0	78,0 1,6	8,3 16,7	1,6 1,2	google: 50 prog. tr.: 8,3 / 8,3 linguee: 25 dicc. monolingüe.: 25 enciclopedia: 16,7	7,3 2,0 / 0,8 2,4 4,1 0,8
it	13	100 15,4	62,6 1,3	30,8 30,8	13,8 5,3	google: 7,7 / 23,1 pro. trad.: 15,4 enciclop.: 7,7 / 15,4 foro de trad.: 7,7	6,0 / 2,5 4,7 2,5 / 0,9 0,3
ru	8	50,0 75,0	42,9 7,0	37,5 12,5	10,2 0,3	google: 25,0 prog. tr.: 50,0 / 50,0 enciclopedia: 37,5 dicc. económico: 12,5	5,7 18,1 / 11,4 4,1 0,3
Σ	62	95,2 41,9	68,3 4,1	14,2 33,9	5,1 3,6	google: 1,6 / 33,9 pro. tr.: 11,3 / 17,7 linguee: 11,3 enciclop.: 1,6 / 25,6 dicc. monolingüe: 4,8 dicc. monol. al.: 1,6 foro de trad.: 1,6 pág. corporativa: 1,6	1,1 / 4,3 5,1 / 3,5 1,0 0,8 / 0,3 1,0 0,1 0,1 0,1

(Los recursos principales aparecen en negrita; los complementarios en redonda.)