

ePub^{WU} Institutional Repository

Pilar Perez Canizares and Johannes Schnitzer

El uso de herramientas lexicográficas ante problemas terminológicos: estrategias de profesores y estudiantes de ELE/EL2

Article (Published)
(Refereed)

Original Citation:

Perez Canizares, Pilar and Schnitzer, Johannes (2019) El uso de herramientas lexicográficas ante problemas terminológicos: estrategias de profesores y estudiantes de ELE/EL2. *Journal of Spanish Language Teaching*. ISSN 2324-7797

This version is available at: <http://epub.wu.ac.at/6983/>

Available in ePub^{WU}: June 2019

ePub^{WU}, the institutional repository of the WU Vienna University of Economics and Business, is provided by the University Library and the IT-Services. The aim is to enable open access to the scholarly output of the WU.

This document is the publisher-created published version.



El uso de herramientas lexicográficas ante problemas terminológicos: estrategias de profesores y estudiantes de ELE/EL2

Pilar Pérez Cañizares & Johannes Schnitzer

To cite this article: Pilar Pérez Cañizares & Johannes Schnitzer (2019): El uso de herramientas lexicográficas ante problemas terminológicos: estrategias de profesores y estudiantes de ELE/EL2, Journal of Spanish Language Teaching, DOI: [10.1080/23247797.2019.1613079](https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1613079)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1613079>



© 2019 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 07 Jun 2019.



Submit your article to this journal [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

El uso de herramientas lexicográficas ante problemas terminológicos: estrategias de profesores y estudiantes de ELE/EL2

Pilar Pérez Cañizares  and Johannes Schnitzer

Department für Fremdsprachliche Wirtschaftskommunikation, Wirtschaftsuniversität Wien, Wien, Austria

RESUMEN

Con el objetivo de contribuir al desarrollo de las estrategias de búsqueda lexicográfica de los estudiantes de español LE/L2, se realizó un estudio empírico para averiguar el uso concreto de recursos lexicográficos por parte tanto de profesores como de estudiantes. Con tal finalidad se observaron y anotaron los recursos usados, el orden de consulta y también las estrategias aplicadas por ambos grupos al realizar una traducción técnica del alemán al español. El análisis de los datos revela que existen pocas diferencias entre las estrategias de ambos grupos de usuarios: si bien los estudiantes realizan un mayor número de consultas y usan más recursos, no necesitan más tiempo que los profesores y además llegan a resultados similares respecto a la corrección de las traducciones. Todo ello apunta a que, antes de entrenar a los estudiantes de ELE en el manejo de recursos lexicográficos, es necesario capacitar al profesorado en su uso.

ABSTRACT

With the aim of helping to develop lexicographic search strategies among students of L2 Spanish, we carried out an empirical study to establish the specific use of lexicographic resources made by both teachers and students. We observed and recorded their use of such resources, the order in which they were consulted and the strategies both user groups applied in translating a technical text from German to Spanish. The analysis of the results obtained shows minimal differences between the strategies of students and teachers. Although the former looked up more items and consulted more resources, they took no longer than the instructors to find solutions, and these displayed a similar degree of accuracy to those of the teachers. These findings suggest that before teaching students of L2 Spanish about how to use lexicographical resources, it is necessary to train teachers in their use.

ARTICLE HISTORY

Received 23 October 2018

Accepted 5 May 2019

PALABRAS CLAVE


Lexicografía; enseñanza del español como lengua extranjera; uso de recursos lexicográficos; estrategias de búsqueda lexicográfica

KEYWORDS

Lexicography; Spanish as a Foreign Language; use of lexicographic resources; lexicographic search strategies

1. Introducción

Saber manejar fuentes de información es una destreza que va a la par del desarrollo del conocimiento humano. A medida que aumenta el caudal de información existente, mayores son también las habilidades necesarias para su manejo. Esta idea también se puede extender a ámbitos como la adquisición y la enseñanza de segundas lenguas. Los conocimientos y las destrezas pertinentes para manejar información trascienden las barreras de una lengua concreta, puesto que son más generales y

CONTACT Pilar Pérez Cañizares  pperezca@wu.ac.at

© 2019 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

fundamentales, y por tanto comparables con habilidades como: seleccionar la información relevante y distinguirla de la secundaria, resumirla, presentarla ante otras personas, etc. El lugar de adquisición de tales competencias no debería ser necesariamente la clase de segundas lenguas (L2) o esta solo debería serlo para cuestiones específicas de la lengua de instrucción. Sin embargo, estas capacidades generales no se dan, en muchos casos, en la medida necesaria. Es por esta razón que el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), en el capítulo dedicado a las competencias del usuario o alumno, y dentro de la capacidad de aprender, menciona explícitamente las destrezas heurísticas como componente importante de la capacidad de aprender y, entre ellas, la capacidad de encontrar nueva información y la de hacer uso de las nuevas tecnologías (Consejo de Europa 2002, 106).

Si situamos dentro de las destrezas heurísticas el manejo de recursos lexicográficos, se pone de manifiesto la importancia de la adquisición de técnicas de búsqueda y localización de unidades léxicas desconocidas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este contexto, Egido Vicente y Meliss (2017, 31) hablan de tres competencias básicas: la selección de la obra lexicográfica adecuada, la desambiguación en la recepción de la lengua extranjera y la selección correcta de la equivalencia para su uso en la producción. A estas tres competencias habría que anteponer la de detectar la dificultad léxica en cuestión (Gromann y Schnitzer 2016, 79) y, sobre todo, en el contexto concreto de la enseñanza de una lengua de especialidad, añadir la destreza de localizar la equivalencia correcta en la lengua materna.

Estas competencias, en el momento de la búsqueda, requieren toda una serie de conocimientos y destrezas lexicográficas prácticas: entender la estructuración de la obra o de las obras consultadas, conocer y entender las abreviaturas usadas en ellas, mantener una distancia crítica respecto a una propuesta de traducción o respecto a un ejemplo de uso dado, conocer técnicas eficientes de verificación y un largo etcétera. En los últimos años, el progreso tecnológico ha abierto posibilidades de búsqueda que han revolucionado las consultas lexicográficas, puesto que existe un acceso libre y generalizado a una gran diversidad de herramientas, entre otras, diccionarios de diversa índole, bancos de datos terminológicos, enciclopedias actualizadas, buscadores de Internet, traductores automáticos o foros de especialistas. No obstante, para el uso de todas y cada una de estas herramientas se requieren los conocimientos y destrezas prácticas antes mencionadas y además, es necesario saber seleccionar y combinar de una manera eficaz estos recursos. El reclamo tradicional de incluir el uso de diccionario en el aula de lengua extranjera (Balteiro y Campos 2016, 3054) ya no es suficiente hoy en día, puesto que es necesario ampliarlo al uso de todas las fuentes de información lexicográfica enumeradas. Dado que, normalmente, a estas se accede de forma digital, es así como habría que entender la “didáctica de la lexicografía *online*” (Egido Vicente y Meliss 2017).

Como se ha mencionado arriba, el manejo eficiente y la combinación adecuada de todos estos recursos no son en absoluto simples y requieren un aprendizaje y un entrenamiento específico. Existen claros indicios de que los estudiantes no saben manejar bien las herramientas lexicográficas que tienen a su disposición (Nied Curcio 2014, 263–264, 2015, 446), pero tampoco se puede descartar que entre el profesorado haya también cierto margen de mejora o, por lo menos, una perspectiva que no cubre las necesidades reales de los estudiantes (Chi 2003, 357–358). Obviamente, para ofrecer una enseñanza eficaz, parece fundamental conocer, en primer lugar, los hábitos de búsqueda de los estudiantes y también conocer las diferencias en cuanto al uso de las distintas herramientas y a las estrategias de búsqueda aplicadas por ellos y por el profesorado. Es después de este primer paso, después de conocer y entender las estrategias lexicográficas de estudiantes y profesores, que será posible pasar a su mejora y optimización, sobre todo cuando el objeto de estudio es una lengua de especialidad. En general, los docentes de ELE no suelen recibir formación específica a este respecto, lo que genera cierta inseguridad en el papel que se concede a cuestiones lexicográficas en las clases y a las recomendaciones que se dan en ellas (Carduner 2003, 70–71). Esta inseguridad probablemente tiene que ver con “evidentes carencias en el ámbito lexicográfico” (García Platero 2016, 386) por parte del profesorado, así como con la ausencia del tema tanto en el MCER como en los manuales de ELE que constata Nomdedeu Rull (2011, 1), que tampoco se ha subsanado en el volumen complementario al MCER publicado recientemente (Council of Europe 2018). Por lo

tanto, la solución para este problema va más allá de una mera toma de conciencia por parte de los docentes que, a veces, ni siquiera parecen muy de acuerdo con la necesidad de incluir el diccionario o las obras lexicográficas, en general, en su enseñanza (Muriano Rodríguez 2017, 345).

Por otra parte, visto que en la formación del profesorado el papel de la lexicografía y del uso de recursos lexicográficos no está asegurado (García Platero 2016, 386), cabe preguntarse si los docentes están realmente preparados para enseñar a manejar estos recursos, sobre todo teniendo en cuenta que los ligados al uso de las nuevas tecnologías necesitan una actualización constante. En cuanto a las lenguas de especialidad, además, la situación se complica más aún, puesto que, en general, los profesores suelen tener una formación exclusivamente lingüística y didáctica, de modo que los conocimientos técnicos y especializados subyacentes a estos lenguajes pueden serles, hasta cierto punto, tanto o más ajenos que a los propios estudiantes.

Teniendo en cuenta todos estos factores, se plantea la pregunta de si alguien con una socialización lexicográfica primaria de hace quizás 20 años o más, pero con una competencia lingüística desarrollada, se comporta ante toda esta serie de recursos novedosos y cambiantes de la misma manera que alguien que se encuentra en fase de aprendizaje. Formulado de una manera más sencilla: ¿Ante una necesidad lexicográfica concreta, se comportan del mismo modo profesores y alumnos? ¿Hacen uso de las mismas herramientas y aplican estrategias de búsqueda semejantes o proceden de maneras diferentes? ¿Un nivel más alto de competencia lingüística general se traduce automáticamente en un mejor uso de estrategias a la hora de traducir terminología específica?

El objetivo del estudio que presentamos a continuación es exactamente este: determinar si, ante situaciones de necesidad terminológica, estudiantes y profesores de español se comportan de una manera parecida, es decir, si los recursos lexicográficos y las estrategias de búsqueda aplicadas son las mismas o si, por el contrario, se pueden detectar diferencias significativas en el proceder y en los resultados conseguidos por cada uno de estos grupos de usuarios. De esta manera queremos sentar las bases para una mejora de las estrategias de búsqueda lexicográfica por parte de los estudiantes de español, especialmente si tienen que aprender una lengua de especialidad.

A continuación, se procederá a comentar brevemente el estado de la cuestión y la bibliografía al respecto y a describir la metodología usada. Posteriormente, en los apartados siguientes, se presentarán y analizarán respectivamente los resultados del estudio empírico que realizamos con 40 estudiantes y 40 profesores de español. Para finalizar, en el apartado de cierre se presentarán las conclusiones del estudio.

2. Estado de la cuestión

El uso y los usuarios de las herramientas lexicográficas constituyen un campo de investigación clásico de la lexicografía. Especialmente en lo que se refiere al uso de los distintos tipos de diccionarios (impresos y digitales, bilingües y monolingües, de aprendizaje y escolares, normativos y de uso, etc.) existen innumerables estudios realizados con también un gran número de métodos distintos (encuestas, entrevistas, tests, observaciones, etc.). Respecto a otros recursos (bases de datos, enciclopedias, traductores automáticos, buscadores, etc.) el número es considerablemente menor debido a la modernidad de estos medios. Aparte de esta primera restricción, en nuestro objeto de estudio hay otras lagunas que dificultan la comparación y la comparabilidad de nuestro trabajo con la literatura existente: en efecto, la mayoría de los trabajos se refiere al inglés y los usuarios investigados prototípicos son estudiantes de enseñanza secundaria o, a nivel terciario, de Filología o Traducción (Gromann y Schnitzer 2016, 55).

Relativamente pocos trabajos se refieren al uso de las distintas herramientas lexicográficas por parte de profesionales (una excepción sería el estudio de Fathi 2014) y un número reducido de investigaciones se enfoca en la lexicografía especializada (Enčeva y Plos 2013, 201). Otra característica de la situación bibliográfica en este ámbito llama la atención: hay relativamente pocos trabajos que comparen directamente distintos grupos de usuarios y, los que existen, parecen centrarse más bien en sus necesidades que en el uso efectivo que hacen de las herramientas. Así, Corpas Pastor y Roldán Juárez

(2014, 190) constatan mediante una encuesta que médicos y traductores médicos, que actualmente tienen que recurrir a los mismos recursos, tienen “necesidades, preferencias y expectativas diferentes”, lo que permite extraer conclusiones más o menos indirectas en cuanto al uso real que hacen de ellos. Sin embargo, como el objetivo central es determinar cómo debería ser un diccionario médico de nueva generación, el trabajo sigue siendo un análisis de necesidades, deseos y opiniones sobre la utilidad de las herramientas usadas y no un estudio empírico sobre el uso real de las existentes. Algo parecido se da en Durán-Muñoz (2010, 64), que investiga las necesidades de traductores profesionales y constata que sus resultados difieren de otros trabajos anteriores que enfocaban estudiantes de Traducción, o en los trabajos de Müller-Spitzer, Koplenig y Töpl (2012) y Müller-Spitzer y Koplenig (2015), que esbozan las necesidades y exigencias de distintos grupos de usuarios (traductores-no traductores, lingüistas-no lingüistas) respecto a las características de un “buen diccionario *online*”, pero que tampoco profundizan en el uso efectivo que se hace de este recurso.

Si nos concentramos en la comparación del uso de recursos lexicográficos entre estudiantes y profesores, que es el tema que aquí nos ocupa, tenemos que remontarnos al año 1992 para encontrar un antecedente directo (Nuccorini 1992). No nos consta ningún estudio publicado en los últimos 25 años que tenga este enfoque. Por otra parte, los resultados de este trabajo, procedentes del relleno de protocolos de consulta, no pueden tener la fiabilidad que uno desearía, dado el pequeño número de informantes (11 estudiantes y 5 profesores de inglés). Además, hay que tener muy presente que la investigación se realizó en un contexto de oferta lexicográfica totalmente diferente al actual. A lo sumo puede proporcionar indicios de diferencias en el comportamiento de búsqueda lexicográfica entre los dos grupos, que, en concreto, en este estudio difieren en la ocasión y el motivo de la consulta, en la adecuada selección del recurso, la frecuencia de uso del diccionario monolingüe versus el bilingüe y, a un nivel de análisis diferente, la consistencia de las informaciones contenidas en el protocolo.

Para realizar estudios sobre el uso de recursos lexicográficos hoy en día, no tiene mucho sentido recurrir a trabajos realizados en un momento en el que muchas de las herramientas hoy perfectamente corrientes o, cuando menos, fácilmente accesibles para todo el mundo, aún eran instrumentos reservados para el especialista. Por lo tanto, para tener una evidencia empírica de las estrategias de búsqueda lexicográfica actuales de los distintos usuarios, sería necesario consultar literatura de reciente publicación y, concretamente, estudios que se refieran a la situación en la enseñanza del español como lengua extranjera. Como se podrá ver a continuación, el número de trabajos con estas características es bastante limitado.

Podemos partir del supuesto de que “el uso del diccionario y, en concreto, del diccionario bilingüe (=DB) sigue siendo una práctica extendida” (Egido Vicente y Meliss 2017, 33), pero, a diferencia de otros tiempos, el “formato *print* ocupa en la actualidad una posición periférica, sustituida casi en su totalidad por la consulta en diccionarios *online*” (2017, 33). Aquí “diccionario bilingüe” debe entenderse como diccionario bilingüe general, porque los diccionarios especializados (tanto bilingües como monolingües) parecen realmente reservados a especialistas y ni siquiera se usan en muchos contextos de enseñanza de lenguas de especialidad (Gromann y Schnitzer 2016, 69–71). Al lado del diccionario digital, varios estudios apuntan a un uso masivo de traductores automáticos al mismo nivel o incluso por encima del diccionario (Cassany 2016, 16–17; Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro 2015, 180), herramienta que, por otra parte, en el trabajo de Gromann y Schnitzer (2016) desempeña un papel absolutamente secundario. Esta diferencia posiblemente tiene que ver con el hecho de que, mientras los informantes en los dos primeros casos son estudiantes españoles entrevistados en España sobre sus prácticas letradas, pero no específicamente en una situación de adquisición de lenguas, en el tercer caso los informantes son estudiantes de Ciencias Económicas y Empresariales en el extranjero y se ven en una situación de aprendizaje de una lengua de especialidad. Las diferencias entre las distintas poblaciones estudiadas pueden explicar también otras divergencias en los resultados, por ejemplo, en cuanto al uso de diccionarios monolingües, que en Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro (2015, 180) y Cassany (2016) se califica de frecuente, pero es prácticamente inexistente según Gromann y Schnitzer (2016). Por su parte, Casanovas Català

(2016, 82–83) insiste en el papel que desempeñan los buscadores genéricos, también subrayado por Gromann y Schnitzer (2016) en el contexto de tareas en lengua extranjera; estos, sin embargo, no están incluidos en Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro (2015) o Cassany (2016). Los autores mencionados coinciden en que otros instrumentos como bases de datos o foros de discusión no representan una función destacada en nuestro contexto o ni los mencionan, a diferencia del estudio ya un poco más antiguo de Frankenberg-García (2005), cuyos informantes son estudiantes de Traducción y, por lo tanto, sí recurren a bases de datos. Vemos, pues, que la situación dista mucho de ofrecer un panorama uniforme. Lo que está claro es que las herramientas digitales han provocado una revolución en la oferta de recursos lexicográficos disponibles, pero parece depender de muchos factores en qué medida se usan y cómo se combinan (Schnitzer y Gromann 2017). Esta heterogeneidad en los aspectos abordados, en los usuarios, en los objetivos de cada estudio y en la metodología usada, automáticamente tiene que llevar a resultados diferentes y hasta contradictorios. Es por ello que la descripción y la consideración de cada situación de análisis dada tiene especial relevancia para determinar hasta qué punto una comparación con otros trabajos resulta posible y productiva.

3. Metodología

Tomando como punto de partida la pregunta de si profesores y estudiantes utilizan estrategias semejantes a la hora de resolver problemas lexicográficos relativos a una lengua de especialidad, llevamos a cabo un estudio empírico destinado a establecer el comportamiento de estos dos grupos de usuarios. Para la selección de los informantes, los autores de este trabajo solicitaron la colaboración de colegas y alumnos y, de este modo, consiguieron un total de 80 participantes. El grupo de profesores está formado por 20 hablantes nativos de español y 20 hablantes nativos de alemán. El grupo de estudiantes se compone de 20 estudiantes de Filología Hispánica para profesorado de educación secundaria (*Lehramtstudium Spanisch*) y 20 estudiantes de Ciencias Empresariales Internacionales (*Internationale Betriebswirtschaftslehre*). De esta manera pretendíamos averiguar si existen diferencias ligadas a la lengua materna de los profesores y a la carrera cursada por los estudiantes. En la tabla que figura a continuación se pueden ver los datos de los informantes y las principales variables relevantes para el estudio.

Metodológicamente recurrimos a la traducción porque es, junto con la redacción de textos específicos, la actividad lingüística que más precisa el uso de distintos recursos lexicográficos. Para nosotros ofrece la ventaja de que, en comparación con esta última, permite un control más estricto sobre la terminología que hay que usar.

El texto utilizado para el test (véase el Apéndice) responde a una necesidad real: la de traducir del alemán al español el *abstract* o resumen de una tesis doctoral del campo de la meteorología; en concreto, la autora de la tesis se dirigió a una persona de nuestra institución para solicitar ayuda con la traducción, de modo que la tarea que se planteó a los informantes tiene su origen en una situación que se suele dar con cierta frecuencia en el ámbito académico y, por tanto, puede producirse de

Tabla 1. Características descriptivas de los informantes.

	Profesores nativos n = 20	Profesores LM alemán n = 20	Estudiantes Filología n = 20	Estudiantes Empresariales n = 20
distribución por sexo	14 mujeres 6 hombres	19 mujeres 1 hombre	13 mujeres 7 hombres	15 mujeres 5 hombres
edad media	49	46	26	22
estudios	70% Filología 10% Traducción 20% otras licenciaturas 50% del total, Máster en ELE	100% Filología Hispánica para profesorado de ELE en secundaria (incluye didáctica)	asignatura <i>Didáctica de la comunicación profesional en español</i> (obligatoria en Filología Hispánica para profesorado de secundaria.) nivel B1+/ B2	asignatura <i>Comunicación económica en español 3</i> (obligatoria en Ciencias Empresariales) nivel B1+ / B2

modo similar fuera del aula. El *abstract*, además, por sus dimensiones reducidas, se reveló como un tipo de texto particularmente apropiado para nuestro estudio, puesto que los informantes participaron voluntariamente en el mismo y era deseable evitar procesos de traducción excesivamente largos. Respecto a la temática del texto (la meteorología), esta nos pareció pertinente porque en principio ninguno de los grupos de informantes partía con conocimientos previos, como hubiera sido el caso al proponer un texto sobre, por ejemplo, economía o lingüística.

El estudio se inició con una prueba piloto en la que se encargó realizar la traducción a dos profesoras de español (una nativa y otra cuya lengua materna era el alemán). Después de esta primera prueba, se procedió a eliminar del texto algunas dificultades de tipo sintáctico. La nueva versión del *abstract* en alemán fue verificada y aceptada por la autora de la tesis doctoral. Por otra parte y puesto que el objeto de este estudio es la terminología específica, se realizó una selección de los sintagmas específicos del texto, que son los que han sido analizados en detalle en este trabajo. Para ello, un grupo de 10 personas vinculadas a la institución de los autores seleccionó la terminología específica que aparece en el texto y de ella se tomaron los 8 sintagmas más frecuentemente enumerados (véase 4.2).

A continuación, se comenzó con la recogida de datos. En esta fase, los autores de este artículo, con la ayuda de otras dos personas, invirtieron un tiempo total aproximado de 32 horas en la observación de los 80 procesos de traducción, que se realizaron por separado. Para ello, los observadores se situaron al lado de los informantes y fueron tomando nota de qué términos se buscaban, así como de los recursos consultados, su orden, su frecuencia, el tiempo empleado y otros detalles del comportamiento de cada uno de los observados. Se trató de una observación directa en la que no se utilizó ningún programa informático para rastrear el historial de navegación, dado que, de entrada, no se descartaba el uso de diccionarios impresos. Solo en las escasas ocasiones en las que los informantes utilizaron diccionarios impresos fue necesario pedir aclaraciones sobre los términos que se estaban consultando.

La tarea se presentó a los informantes como parte de un proyecto de investigación en el que se iba a examinar su modo de trabajo. Para no imposibilitar de entrada el uso de herramientas impresas, se les ofreció el texto en alemán en papel; se les pidió que lo tradujeran y que para ello trabajaran como lo hacían normalmente. Se les puso a disposición un ordenador con conexión a Internet y también cualquier diccionario impreso u otro recurso que utilizaran normalmente; además se les pidió que trabajaran como lo harían en privado, haciendo hincapié en que no existían restricciones de ningún tipo en cuanto al uso de herramientas.

Una vez realizadas las observaciones, se pasó a una segunda fase, en la que se hizo una valoración de la traducción de los sintagmas que contenían terminología específica, distinguiendo entre unidades léxicas buscadas y no buscadas en los recursos y, dentro de cada una de estas dos categorías, entre traducción correcta, traducción imprecisa y traducción incorrecta.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio. En un primer apartado figura una visión de conjunto de todas las consultas y recursos utilizados por los cuatro grupos de informantes. En la segunda parte, se proporcionan los datos referentes a las consultas de los ocho términos específicos realizadas por los distintos grupos de usuarios y en la tercera se traza el perfil de una búsqueda típica por parte de profesores y estudiantes, mostrando su desarrollo y la variación en los recursos consultados. Para terminar, se muestra una valoración de las traducciones ofrecidas por los informantes.

4.1. Frecuencia de consultas y recursos utilizados – total

El primer paso en el análisis consiste en el cómputo de las consultas realizadas en los distintos recursos. La [tabla 2](#) muestra los datos de los cuatro grupos analizados donde se indica la frecuencia absoluta para el número total de cada grupo y los porcentajes de utilización de cada tipo de recurso. En la

Tabla 2. Frecuencia de consultas por grupos. Contraste lenguaje general y específico.

	Profesores nativos	Profesores LM alemán	Estudiantes Filología	Estudiantes Empresariales
Número de consultas	411 (=100%) 248 (=100%)	308 (= 100%) 190 (=100%)	714 (=100%) 373 (=100%)	722 (=100%) 360 (=100%)
Dicc. bilingüe	56,44% 47,58%	65,25% 66,32%	62,7% 59,52%	47,4% 43,33%
Google	15,81% 18,55%	16,23% 18,95%	16,7% 21,72%	13,7% 19,17%
Traductor	-	8,76% 6,32%	-	4,4% 2,22%
Linguee	16,06% 20,16%	6,16% 5,79%	11,3% 10,19%	31,7% 31,11%
Otros	9,48% 13,71%	2,27% 2,63%	5% 8,58%	2,3% 4,17%

primera línea aparecen los valores correspondientes a todas las consultas y en la segunda línea los correspondientes a las ocho unidades léxicas específicas.

Si nos fijamos en las consultas totales (primera línea) vemos que, como era de esperar, los dos grupos de estudiantes realizaron muchísimas más que los dos grupos de profesores (en una relación de 1 a 2,6 si se suman los dos grupos respectivos). Sin embargo, los profesores nativos realizaron un 33% más de consultas que los profesores no nativos. Entre los estudiantes no hay apenas diferencias en cuanto al número de las consultas realizadas. La situación no cambia mucho cuando observamos las consultas realizadas para traducir los ocho sintagmas específicos (segunda línea): los estudiantes siguen realizando más consultas que los profesores, aunque la relación ahora es de 1 a 1,7; otra vez constatamos un 30% de diferencia en el número de consultas entre los dos grupos de profesores y un resultado equilibrado entre los estudiantes.

A pesar del mayor número de consultas realizadas por los estudiantes, estos no invirtieron más tiempo en la traducción del texto. En concreto, los estudiantes tardaron un promedio de 23 minutos (25 minutos los estudiantes de Filología; 22 minutos los de Empresariales) frente a los profesores, que necesitaron 24 minutos. Sin embargo, en este segundo grupo hay una gran diferencia entre profesores no nativos y nativos: mientras que los primeros realizaron la traducción en una media de 20 minutos, los segundos necesitaron 27 minutos.

En cuanto a los recursos utilizados, vemos que predomina claramente el diccionario bilingüe (casi siempre electrónico; los porcentajes de uso de diccionarios impresos se sitúan en los cuatro grupos por debajo del 10%, llegando a menos del 1% entre los estudiantes de Ciencias Empresariales), seguido de Google y Linguee, mientras que los programas de traducción automática (solo se ha utilizado el de Google) se usan muy poco.

4.2. Frecuencia de consultas según tipo de término

En los resultados se puede ver que las ocho unidades léxicas analizadas han producido un número muy desigual de consultas. La [tabla 3](#) recoge el número de consultas realizadas en cada caso.

Los valores aquí enumerados permiten dos constataciones: primero, el grado de dificultad de una unidad léxica específica varía para los distintos grupos de una forma más o menos paralela; segundo, que existen tanto términos en los que los cuatro grupos realizan un número muy equilibrado de consultas (el mejor ejemplo "Auflösung"), como otros que presentan diferencias enormes entre los distintos grupos. Así, por ejemplo, el término "numerische Stabilität" genera más de tres veces más consultas entre los estudiantes que entre los profesores; aparentemente es totalmente transparente para los segundos, pero no para los primeros.

La dificultad que presentan las distintas unidades léxicas especializadas también se refleja en el número de consultas realizadas en cada búsqueda: mientras *modelos meteorológicos* y *estabilidad numérica* registran máximos de tres consultas consecutivas, *uso de la tierra* y *resolución* registran

Tabla 3. Número de consultas de los términos específicos por grupos de informantes.

	Prof. nativ.	Prof. LM alem.	Prof. total	Est. Fil.	Est. Emp.	Est. tot.	Total
Grenzschichtparametrisierung <i>parametrización de la capa límite</i>	59	62	121	106	89	195	316
Initialisierung der Bodenfeuchte <i>inicialización de la humedad del suelo</i>	59	30	89	78	66	144	233
horizontales Diffusionsschema <i>esquema de difusión horizontal</i>	37	22	59	75	66	141	200
Oberflächenbeschaffenheit <i>naturaleza de la superficie</i>	28	23	51	32	52	84	135
Auflösung <i>resolución</i>	27	24	51	26	29	55	106
Landnutzung <i>uso de la tierra</i>	17	19	36	24	25	49	85
numerische Stabilität <i>estabilidad numérica</i>	6	8	14	23	24	47	61
meteorologische Modelle <i>modelos meteorológicos</i>	15	2	17	9	9	18	35
Total consultas terminología específica	248	190	438	373	360	733	1171

máximos de cuatro y cinco respectivamente, con poca diferencia entre estudiantes y profesores. Es a partir de *naturaleza de la superficie* que los estudiantes empiezan a realizar sustancialmente más consultas sucesivas en cada búsqueda que los profesores (concretamente, cuatro consultas los profesores y hasta doce los estudiantes), una tendencia que se mantiene en los tres términos restantes, que registran hasta ocho consultas para los profesores y doce para los estudiantes.

4.3. El perfil de las búsquedas

Además del número de consultas generadas en cada búsqueda, se puede observar su desarrollo. Esto quiere decir que interesa determinar sus puntos de arranque, o sea, con qué recurso(s) se suelen empezar las búsquedas y por qué vías siguen si no se encuentra una solución satisfactoria. Los gráficos 1 y 2 contrastan —en términos agregados— los caminos que siguen profesores y estudiantes.

Los dos gráficos destacan por su paralelismo aparente: reflejan claramente el uso predominante del diccionario bilingüe en la primera consulta (normalmente <https://de.pons.com/übersetzung> y en menor medida <https://dict.leo.org/spanisch-deutsch/> o también <https://context.reverso.net/translation/german-spanish/>) y cómo este mantiene esta posición de recurso líder hasta la cuarta consulta tanto entre los profesores como entre los estudiantes. Estos últimos, en cambio, usan con una frecuencia relativamente más alta también Linguee (<https://www.linguee.com>) como primer recurso. Google (<https://www.google.com>) se usa poco como primer recurso, sin embargo, aumenta su importancia en el transcurso de la búsqueda y, en cualquier caso, suele ser la puerta de entrada a cualquiera de los demás recursos consultados; lo mismo vale, de una manera más clara todavía, para *otros recursos*, categoría que incluye, en primer lugar, diccionarios monolingües como el DRAE (<https://dle.rae.es>) o el Duden alemán (<https://www.duden.de>), Wikipedia y páginas web de distinta naturaleza. Los programas de traducción automática apenas tienen importancia (el único utilizado es el de Google <https://translate.google.com/>) y, la poca que tienen, la van perdiendo a partir de la segunda o tercera consulta.

Si ahora nos fijamos en los resultados de cada uno de los ocho elementos específicos analizados, podemos constatar que, en términos generales, todos, excepto uno, siguen este camino. Únicamente en *modelos meteorológicos* —y ahí también solo entre los profesores— las curvas de uso de los recursos lexicográficos muestran una evolución diferente, situándose Google y *otros recursos* desde las primeras dos consultas al mismo nivel y hasta por encima del diccionario bilingüe. Para nosotros es una

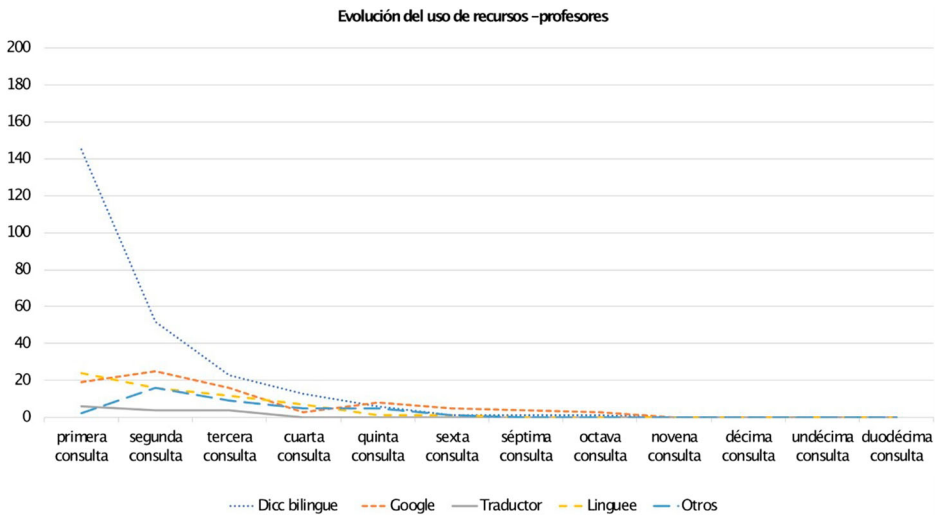


Figura 1. Evolución del uso de recursos según el número de consultas (profesores).

clara señal de que, en este caso, no se trata de buscar un término desconocido sino de verificar el uso de una forma que ya se intuía.

4.4. El resultado de las búsquedas

Para determinar el mayor o menor éxito en las búsquedas realizadas, obviamente, en algún momento hay que proceder a una valoración de las traducciones ofrecidas por nuestros informantes (véase [tabla 4](#)). Para ello, especialmente en el caso de algunos sintagmas, se ha revelado necesario distinguir entre tres niveles: equivalencia precisa, equivalencia no precisa y equivalencia incorrecta. Las equivalencias precisas se caracterizan por ser tanto correctas semánticamente como también por su adecuación en el contexto dado por el ámbito científico y/o el tipo de texto usado. Por ejemplo, en el

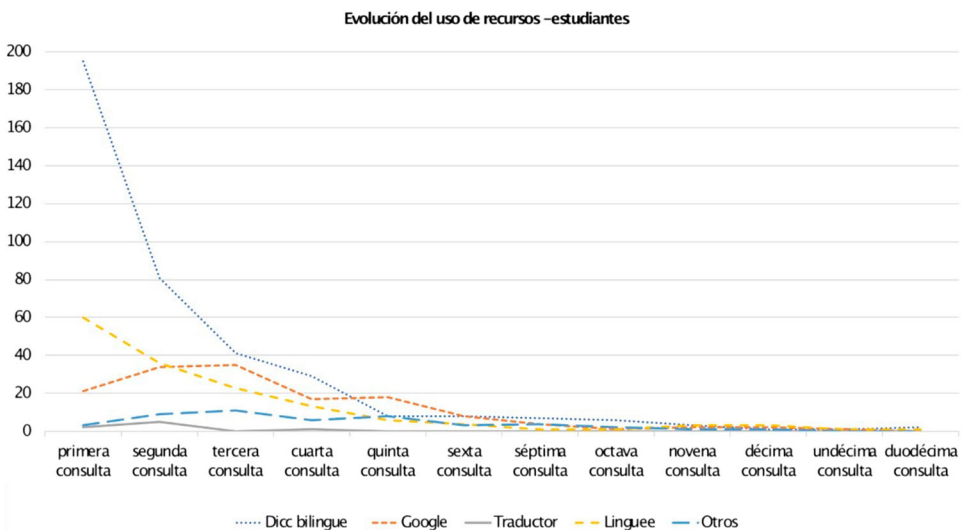


Figura 2. Evolución del uso de recursos según el número de consultas (estudiantes).

Tabla 4. Valoración de las traducciones de los términos específicos.

	Total profesores			Total estudiantes		
	preciso	no preciso	erróneo	preciso	no preciso	erróneo
Grenzschichtparametrisierung <i>parametrización de la capa límite</i>	17	5	18	17	11	12
Initialisierung der Bodenfeuchte <i>inicialización de la humedad del suelo</i>	27	0	13	33	2	5
horizontales Diffusionsschema <i>esquema de difusión horizontal</i>	28	0	12	28	0	12
Oberflächenbeschaffenheit <i>naturaleza de la superficie</i>	4	9	27	4	7	29
Auflösung <i>resolución</i>	21	10	9	23	11	6
Landnutzung <i>uso de la tierra</i>	13	23	4	12	27	1
numerische Stabilität <i>estabilidad numérica</i>	39	0	1	39	0	1
meteorologische Modelle <i>modelos meteorológicos</i>	36	0	4	39	0	1
Total	185	47	88	195	58	67

caso de “Landnutzung” equivalencias precisas serían *uso de la tierra* o *uso del suelo*. Las equivalencias no precisas se caracterizan por su corrección semántica unida a una no-adequación en el contexto específico (es decir, se trata de términos que como tales no se usan, o se usan de una manera marginal en esta lengua de especialidad). Para el mismo término se trataría de equivalencias como por ejemplo *utilización de la tierra* o *utilización del terreno*. Equivalencias consideradas como incorrectas serían formas de tipo *uso del campo* o *uso de la superficie*. Omisiones del término o de alguna de sus partes se han considerado como errores; sin embargo, no se han contado como tales errores ortográficos, de concordancias, etc.

Los resultados vuelven a mostrar un gran paralelismo entre los dos grupos. Más aun, los estudiantes llegan a un resultado ligeramente mejor que los profesores, aunque, eso sí, para ello necesitan un número mucho mayor de consultas. El grado de dificultad del término (véase 4.2.) tampoco ejerce influencia en este aspecto.

Si miramos el comportamiento de los distintos subgrupos, primero constatamos que entre los estudiantes de Filología y los de Ciencias Empresariales, prácticamente, no hay diferencias. Respecto a los profesores, los nativos tienen unos resultados más bajos que los que tienen el alemán como lengua materna (87 traducciones precisas de los nativos frente a 98 de los de alemán como lengua materna y 50 traducciones erróneas frente a 38 en el segundo grupo).

5. Discusión de los resultados

Si ahora pasamos revista a los resultados obtenidos en nuestro estudio, podemos observar de manera general que, en muchos aspectos, no hay diferencias fundamentales entre el grupo de los profesores y el de los estudiantes.

Es cierto que hemos constatado un mayor número de consultas por parte de los estudiantes, pero ambos grupos usan más o menos los mismos recursos, y lo hacen en la misma combinación y el mismo orden. Además, si se toma en consideración solo la terminología de especialidad, la diferencia entre los dos grupos en cuanto a número de consultas se reduce considerablemente. En relación con el tiempo invertido para la realización de la tarea, la mayor diferencia no se da entre profesores y estudiantes, sino entre hablantes nativos y no nativos.

Ya hemos mencionado antes que la diversidad respecto a la metodología y a los grupos analizados en los estudios empíricos sobre nuestra temática lleva a una difícil comparabilidad de sus resultados. Si, aun con esta restricción, nos atrevemos a situarnos respecto a otros trabajos, vemos que hemos

podido comprobar el papel destacado del diccionario general bilingüe en su versión digital, en concordancia con prácticamente todos los estudios recientes.

En cuanto a los otros recursos, hemos verificado ahora para profesores de español los resultados que Gromann y Schnitzer (2016) ya presentaron para estudiantes: escasa utilización de traductores automáticos, diccionarios especializados y monolingües, frente a un amplio uso de buscadores genéricos. Con nuestro estudio constatamos que respecto a los diccionarios monolingües y, entre ellos, los diccionarios para aprendices de español, que registran una utilización alta en España (Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro 2015, 180; Cassany 2016) no son solo los estudiantes de ELE quienes hacen “caso omiso de las recomendaciones de usar estos diccionarios” (Nomdedeu Rull y Tarp 2018, 59) sino aparentemente también los profesores.

En lo que se refiere a las soluciones encontradas, o sea, el éxito de las búsquedas, los resultados de ambos grupos son muy similares. Se ha podido constatar que los profesores nativos, lejos de estar en una situación más ventajosa por traducir a su lengua materna, se enfrentan en mayor medida a problemas de traducción que sus homólogos que tienen el alemán como lengua materna, puesto que el número de consultas que realizan es mucho mayor. Este diagnóstico vale tanto para el lenguaje general como para la terminología especializada en la que, como hemos mencionado arriba, las diferencias entre profesores y estudiantes se reducen. Al mayor número de búsquedas y al mayor tiempo invertido en la traducción se unen también los resultados más bajos obtenidos por los profesores nativos en cuanto a la corrección en la traducción de terminología específica. Estos bien pueden explicarse por la dificultad del texto de origen: los problemas de comprensión que ha generado el *abstract* aparentemente han causado un mayor uso de recursos destinados a comprender el término (como Wikipedia o diccionarios monolingües del alemán) antes de proceder a la traducción propiamente dicha.

Por último, se ha podido observar la gran heterogeneidad existente en cuanto al grado de dificultad de la terminología de especialidad: en efecto, para algunos términos parece existir una correspondencia casi exacta entre las dos lenguas (*estabilidad numérica*) lo que hace que en muchos casos ni siquiera se considere necesario hacer una consulta. En otros casos, el tener que elegir entre varias opciones ofrecidas por el diccionario, o la alta frecuencia de sustantivos compuestos en alemán, hacen aumentar la dificultad y, por consiguiente, también el número de búsquedas. En cualquier caso, el grado de dificultad es el mismo para los dos grupos e independientemente de este, el perfil de las búsquedas resulta similar.

6. Conclusiones

Este estudio no se encuentra carente de limitaciones, dado que hemos analizado ocho términos específicos a la hora de traducir un texto especializado de dimensiones reducidas. Sin embargo, hemos podido ofrecer una panorámica de algunos de los problemas a los que se enfrentan estudiantes y profesores y, con ello, podemos llegar a una primera conclusión: una mayor competencia lingüística acompañada de una mayor sensibilidad lingüística, junto con la formación recibida durante una carrera filológica y, en muchos casos durante un máster de español LE/L2 parecen no ejercer una influencia significativa en la destreza específica del manejo de recursos lexicográficos para resolver problemas terminológicos. Esto es quizás más relevante, como en el caso de este estudio, cuando se trata de una disciplina científica desconocida por los usuarios de la lengua. Esta constatación nos permite extraer una segunda conclusión: si pensamos, como expusimos en la introducción, que enseñar el manejo de recursos lexicográficos debe formar parte de la clase de español y también —y sobre todo— de la clase de una lengua de especialidad, previamente habrá que capacitar al profesorado para llevar a cabo dicha labor.

Los resultados de este estudio constituyen un diagnóstico de una carencia en la formación de profesores de español LE/L2, específicamente en lo que respecta a las lenguas de especialidad. Como tal, nos permite destacar dos aspectos que requieren especial atención: en primer lugar, la lexicografía y la utilización de recursos lexicográficos deberían ostentar un mayor peso en los currículos de

formación de profesores y, en segundo lugar, este nuevo espacio de formación debería dar pie a la realización por parte de los docentes de propuestas didácticas que faciliten el desarrollo de las estrategias de búsqueda lexicográfica. Es evidente que, si queremos que nuestros estudiantes sean capaces de desenvolverse por sí mismos en situaciones comunicativas —de carácter especializado o no— fuera del aula, resulta imprescindible proporcionarles las herramientas necesarias para ello en el entorno del aula.

ORCID

Pilar Pérez Cañizares  <http://orcid.org/0000-0002-9577-699X>

Bibliografía

- Balteiro, I y M. A. Campos. 2016. "El uso de herramientas lexicográficas para el aprendizaje del léxico". En *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones*, eds. R. Roig-Vila, J. E. Blasco Mira, A. Lledó Carreres y N. Pellín Buades, 3054–3066. Alicante: Universidad de Alicante.
- Carduner, J. 2003. "Productive Dictionary Skills Training: What Do Language Learners Find Useful?" *The Language Learning Journal* 28 (1): 70–76.
- Casanovas Catalá, M. 2016. "Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios". *Folios* 43: 77–88.
- Cassany, D. 2016. "Recursos lingüísticos en línea: contextos, prácticas y retos". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 49 (S1): 7–29.
- Chi, M. L. A. 2003. "Teaching Dictionary Skills in the Classroom". En *Lexicography. Critical Concepts I*, ed. R. R. K. Hartmann, 355–369. Londres y Nueva York: Routledge.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD.
- Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-CEFR>.
- Corpas Pastor, G. y M. Roldán Juárez. 2014. "Análisis de necesidades documentales y terminológicas de médicos y traductores médicos como base para el diseño de un diccionario multilingüe de nueva generación". *MonTi* 6: 167–202.
- Domínguez Vázquez, M. J. y C. Valcárcel Riveiro. 2015. "Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias?". En *Lexicografía de las lenguas románicas. Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva II*, eds. M. J. Domínguez Vázquez, X. Gómez Guinovart y C. Valcárcel Riveiro, 165–189. Berlín: De Gruyter.
- Durán-Muñoz, I. 2010. "Specialised Lexicographical Resources: A Survey of Translators' Needs". *Cahiers du Cental* 7: 55–66.
- Egido Vicente, M. y M. Meliss. 2017. "¿Cómo usar diccionarios bilingües en línea? Ejemplos para el desarrollo de las competencias lexicográficas en la enseñanza del alemán como lengua extranjera". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 7: 31–53.
- Enčeva, M. y A. Plos. 2013. "Wörterbuchbenutzungsforschung und (Fach)Lexikographie". En *Specialised Lexicography*, ed. V. Jesenšek, 203–214. Berlín: De Gruyter.
- Fathi, B. 2014. "Experts and Specialised Lexicography: Perspectives and Needs". *Terminàlia* 9: 12–21.
- Frankenberg-García, A. 2005. "A Peek into What Today's Language Learners as Researchers Actually Do". *International Journal of Lexicography* 18 (3): 335–355.
- García Platero, J. M. 2016. "El profesor y el diccionario". En *La formación y competencias del profesorado de ELE*, ed. M^a Ángeles Lamolda González, 385–391. Granada: ASELE.
- Gromann, D. y J. Schnitzer. 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.
- Müller-Spitzer, C. y A. Kopenig. 2015. "Requisitos y expectativas de un buen diccionario online. Resultados de estudios empíricos en la investigación sobre el uso de diccionarios con especial atención a los traductores". En *Lexicografía de las lenguas románicas. Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva II*, eds. M. J. Domínguez Vázquez, X. Gómez Guinovart y C. Valcárcel Riveiro, 297–319. Berlín: De Gruyter.
- Müller-Spitzer, C., A. Kopenig y A. Töpl. 2012. "Online Dictionary Use: Key Findings From an Empirical research project". En *Electronic Lexicography*, eds. S. Granger y M. Paquot, 425–457. Oxford: University Press.
- Muriano Rodríguez, M. M. 2017. "El diccionario como unidad didáctica en la enseñanza del español L2". En *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*, eds. M. J. Domínguez Vázquez y M. T. Sanmarco Bande, 343–357. Frankfurt: Peter Lang.
- Nied Curcio, M. 2014. "Die Benutzung von Smartphones im Fremdspracherwerb und -unterricht". En *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus. Bolzano 2014*, eds. A. Abel, C. Vettori y N. Ralli, 263–280. http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202014/euralex_2014_018_p_263.pdf

- Nied Curcio, M. 2015. "Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?" *Info DAF* 5: 445–468.
- Nomdedeu Rull, A. 2011. "El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones". En *Foro de Profesores de E/LE*, VII, ed. M. Albelda Marco. <https://ojs.uv.es/index.php/foreole/article/view/6703>.
- Nomdedeu Rull, A. y S. Tarp. 2018. "Hacia un modelo de diccionario en línea para aprendices de español como LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching* 5 (1): 50–65.
- Nuccorini, S. 1992. "Monitoring Dictionary Use". En *Proceedings of the 5th EURALEX International Congress, Tampere 1992*, eds. H. Tommola, K. Varantola, T. Salmi-Tolonen y J. Schopp, 89–102. http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1992_1/016_Stefania%20Nuccorini%20Monitoring%20dictionary%20use.pdf
- Schnitzer, J. y D. Gromann. 2017. "Estrategias de combinación de recursos lexicográficos en la adquisición de lenguas extranjeras (en contextos específicos)". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (23): 124–145.

Apéndice

Abstract/Resumen utilizado para la tarea de traducción

(En negrita, los términos especializados analizados en este trabajo)

Regionale und lokale meteorologische Verhältnisse werden maßgeblich durch Topographie, **Oberflächenbeschaffenheit**, **Landnutzung** und Vegetation bestimmt. Dies stellt besonders in Regionen mit komplexer Topographie eine Herausforderung für **meteorologische Modelle** dar. Für deren Erstellung sind daher eine hohe **Auflösung**, ein **horizontales Diffusionsschema**, **numerische Stabilität** und eine geeignete **Grenzschichtparametrisierung** notwendig. Diese Dissertation beschreibt die Auswirkungen der genannten Faktoren für das Inntal. Die Ergebnisse zeigen, abgesehen von der Relevanz der genannten Faktoren, die Bedeutung der **Initialisierung** der **Bodenfeuchte**.