

Universidade de Vigo



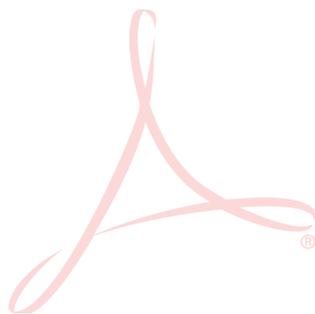
UNIVERSIDADE DA CORUÑA



FACULTADE DE FILOLOXÍA (UDC)

MESTRADO INTERUNIVERSITARIO EN LINGÜÍSTICA APLICADA (MiLA)

**ESCRITURA ACADÉMICA
Y USO DE HERRAMIENTAS EN LÍNEA:
CONSULTAS LÉXICAS EN ESPAÑOL E INGLÉS**



Julia Fidalgo Mariño

Curso académico 2020-2021

Directora: Margarita María Alonso Ramos

Índice

Resumen	II
Abstract	III
1 Introducción	4
2 Objetivos y metodología	5
3 Estudios sobre recursos de ayuda a la escritura académica	7
3.1 Estudios e investigaciones actuales en español	7
3.2 Recursos en línea en español y en inglés	8
4 Estudios sobre usabilidad de diccionarios o herramientas	14
5 Investigación sobre el uso de herramientas léxicas para la escritura académica	17
5.1 Cuestionario y competencias del usuario.....	18
5.1.1 Descripción y administración	18
5.1.2 Resultados.....	20
5.2 Test de usabilidad: léxico académico	27
5.2.1 Diseño y administración	27
5.2.2 Resultados.....	29
6 Discusión.....	37
7 Conclusiones	40
Referencias bibliográficas	43
Anexos.....	46

Resumen

El papel de la tecnología es crucial dentro del ámbito de la escritura académica, pues los estudiantes acuden a herramientas en línea para la redacción de sus trabajos académicos, especialmente cuando escriben sus textos en inglés. Sin embargo, la situación es diferente para la escritura académica en español. Dado que en la actualidad la lengua internacional para la comunicación científica es el inglés, los investigadores hispanohablantes empiezan a ser menos competentes en español en cuanto a su escritura académica. Además, existen pocos recursos de ayuda a la redacción de textos académicos en español. Por este motivo, en este trabajo se presentan dos objetivos principales: el primero es determinar qué herramientas conocen los usuarios y cuáles utilizan para cada lengua; el segundo, comprobar si el uso de herramientas o las destrezas del usuario son distintas en cada lengua y, en particular, en relación con las combinaciones léxicas como las colocaciones. Para ello, se han llevado a cabo dos investigaciones al respecto a través de un cuestionario y un test de usabilidad elaborado mediante el protocolo de *think-aloud*. Una vez obtenidos los resultados, se podrá profundizar en las necesidades de los usuarios para que se tengan en cuenta en estudios futuros. Asimismo, estos datos mostrarán si efectivamente el uso que se hace de las herramientas en español y en inglés es diferente en cada lengua. De esta manera, se llegará a unas conclusiones que intentarán probar la hipótesis inicial.

Palabras clave: escritura académica, herramientas en línea, español académico, cuestionario, competencias del usuario, protocolo *think-aloud*, colocaciones, fórmulas

Abstract

The role of technology is crucial within the field of academic writing, as students turn to online tools for writing their academic papers, especially when writing their texts in English. However, the situation is different for academic writing in Spanish. Since English is now the international language of scientific communication, Spanish-speaking researchers are becoming less proficient in Spanish when it comes to academic writing. Moreover, there are few resources to help users write academic texts in Spanish. For this reason, this paper presents two main objectives: the first one is to determine which tools users know and which ones they use in each language; the second one is to check whether the use of tools or user skills are different in each language and, in particular, in relation to lexical combinations such as collocations. To do so, two investigations were carried out by means of a survey and a usability test developed using the think-aloud protocol. Once the results have been obtained, it will be possible to go deeper into the needs of users that should be taken into account in future studies. Likewise, these data will show whether the use of tools is different in Spanish and English. In this way, conclusions will be reached in order to attempt to test the initial hypothesis.

Keywords: academic writing, online tools, academic Spanish, questionnaire, user competences, think-aloud protocol, collocations, locutions

1 Introducción

En un contexto en el que las tecnologías forman parte del día a día, estudiantes, profesores e investigadores cuentan con herramientas de ayuda en línea (diccionarios, traductores, corpus,...) para escribir sus textos académicos. Autoras como García Asensio y Montolío (2014: 177) recomiendan «tener siempre a mano un buen diccionario» para conseguir la riqueza léxica que requiere un texto académico. No obstante, estos recursos suelen dirigirse, por una parte, a estudiantes de segundas lenguas. En el caso de los diccionarios, por ejemplo, existen pocos estudios que se centren en su uso para primeras lenguas (Bogaards, 2003: 28). Por otra parte, se centran en el inglés, pues el vocabulario académico ha recibido especial atención en las investigaciones en esta lengua (Lea, 2014). En cambio, los recursos y estudios lexicográficos dedicados a escritura académica en español son considerablemente menores, como se verá más adelante.

Actualmente, estudiantes e investigadores hispanohablantes tienen a su disposición un gran número de recursos para la redacción de textos en inglés. Sin embargo, uno de los motivos principales que ha conducido a la realización del presente trabajo está relacionado con la escasez de estudios y de herramientas en lengua española. Si bien es cierto que el inglés es la lengua más empleada en la comunicación científica internacional, el español sigue siendo una lengua utilizada en el discurso académico. Así, para promocionar su uso académico, conviene desarrollar estudios en esta lengua. En el ámbito de la escritura académica y, en especial, en el lexicográfico, es necesario realizar más investigaciones relacionadas con herramientas en línea para textos académicos. En la actualidad, el uso de estas se hace de manera prácticamente íntegra en inglés. Por ello, en las siguientes páginas se presentarán herramientas en línea para escritura académica, tanto en inglés como en español, orientadas, como se verá, a dudas sobre combinaciones léxicas.

El presente trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan los objetivos y la metodología en el apartado 2. A continuación, en el apartado 3 se presentan, por una parte, los estudios sobre escritura académica en español; por otra parte, se introducen algunas herramientas en línea tanto en español como en inglés, con el fin de analizar brevemente cómo se pueden utilizar para redactar textos académicos. En el apartado 4 se realizará una presentación de algunos estudios de usabilidad de

diccionarios y otras herramientas. Es importante conocer aquellas investigaciones que se están llevando a cabo, como encuestas y test de tipo *think-aloud*, para poder presentar la investigación principal de este trabajo en el apartado 5: un cuestionario y un test de usabilidad serán desarrollados y analizados con el fin de discutir, en el apartado 6, las necesidades o carencias de los usuarios en su proceso de escritura académica. Finalmente, se llegará a unas conclusiones en el apartado 7.

2 Objetivos y metodología

Dado el frecuente uso del inglés para textos académicos, los estudiantes universitarios hispanohablantes están acostumbrados a consultar herramientas para encontrar, por ejemplo, otro verbo que se combine con el nombre *conclusion*, además de *obtain*. Sin embargo, si escriben sus textos en español, dan por hecho que ya saben escribir porque se trata de su lengua y bien, no se les ocurre consultar herramientas, bien, no tienen dónde consultar sus dudas. Teniendo en cuenta las diferencias entre estas dos lenguas y, además, teniendo en cuenta que ser hablante de una lengua no garantiza una competencia en escritura académica (Alonso Ramos *et al.*, 2017: 572), se formula la siguiente hipótesis:

Un estudiante universitario hispanohablante es más competente en el uso de herramientas de ayuda a la escritura académica en inglés que en español. El hecho de que existan menos herramientas en español que en inglés, así como la falsa seguridad de ser hablante nativo de español, hace del estudiante hispanohablante un usuario menos competente en el uso de recursos, lo que puede conllevar una peor calidad en su escritura académica en esta lengua.

Para probar esta hipótesis, los objetivos planteados en el presente trabajo son los siguientes:

- 1) Medir el conocimiento que tienen de herramientas los usuarios en las dos lenguas
- 2) Comprobar el distinto uso —esto es, las distintas destrezas— que el estudiante nativo de español hace de ellas en cada uno de los idiomas y, en particular, a la hora de hacer búsquedas sobre léxico o combinaciones léxicas.

Estas combinaciones —en inglés, también conocidas como *multiword expressions* (Baldwin, 2010; Polona Gantar *et al.*, 2019)— pueden ser colocaciones (*extraer conclusiones*), locuciones (*en conclusión*) o fórmulas (*a modo de conclusión*) presentes en el ámbito académico. En el caso de las locuciones o fórmulas, se habla de expresiones

o cadenas de palabras que suelen aparecer juntas, pues cumplen con una función discursiva concreta, como, por ejemplo, ‘concluir’ (Paquot y Granger, 2015; Alonso Ramos *et al.*, 2017; Lei Lei y Dilin Liu, 2018). Las colocaciones se componen de dos unidades léxicas (por ejemplo, *verbo+sustantivo* o *adjetivo+sustantivo*) que restringen sus propiedades léxico-semánticas al combinarse de manera habitual entre ellas (Alonso Ramos *et al.*, 2017; Lei Lei y Dilin Liu, 2018).

En primer lugar, se llevará a cabo un estudio con el usuario como eje principal: primero, para conocer la relación entre el usuario y las herramientas (en ambos idiomas), se realizará un cuestionario de carácter general sobre el uso que hacen de estas herramientas. Seguidamente, se propondrá un test de usabilidad de herramientas para observar el comportamiento del usuario a la hora de proponer paráfrasis de textos tanto en español como en inglés. De esta manera, se llegará a unas conclusiones que determinarán si la hipótesis inicial es válida.

Como se expondrá detalladamente en el apartado 5, el cuestionario ha sido elaborado a través de la herramienta de Google Forms, con un total de 19 preguntas a las que han respondido 61 personas. Con los resultados se podrá obtener una respuesta para la hipótesis inicial. Por otro lado, para la realización del test de usabilidad se han presentado voluntariamente dos estudiantes. En este caso, se les han planteado 16 oraciones (en inglés y en español) y se les ha pedido que, mediante un ejercicio de *think-aloud*, propongan mejoras o alternativas para determinadas combinaciones léxicas. Este ejercicio, asimismo, ha sido grabado —pantalla y voz del estudiante— para poder trabajar posteriormente con los resultados y, de esta manera, comprobar definitivamente la hipótesis planteada.

Con este tipo de trabajo, mediante cuestionarios y test, se pretende llamar la atención sobre el diferente conocimiento y las diferentes destrezas (académicas) que los estudiantes presentan en las dos lenguas. Además, se podrá ahondar en otros estudios necesarios para saber cómo diseñar y promocionar este tipo de herramientas. Por otro lado, la ampliación en este tipo de estudios en español servirá como apoyo para que la enseñanza de escritura académica en esta lengua tenga mayor importancia, a la vez que se abrirá camino para futuros trabajos de investigación en la usabilidad y no tanto en la presentación de la herramienta, pues es el usuario quien decide si utilizar una herramienta u otra dependiendo de sus funciones o de su diseño. Para ello, es importante saber qué necesita.

3 Estudios sobre recursos de ayuda a la escritura académica

Al contrario que en inglés, en español, el interés por la escritura académica no cuenta con una larga tradición (Alonso Ramos *et al.*, 2017: 572). Entre otros, los estudios que existen en esta lengua son Vázquez, (2001a, 2001b); Montolío, (2014); da Cunha, (2016). Además, el usuario español no cuenta con un número de herramientas de ayuda suficiente en su lengua materna, especialmente en lo que concierne a sus necesidades léxicas.

3.1 Estudios e investigaciones actuales en español

Se pueden citar diferentes estudios que son de gran utilidad para que la escritura académica en lengua española. Algunos de los que pueden ser mencionados en este punto son los realizados por Graciela Vázquez (2001a; 2001b) para el proyecto ADIEU como guía de ayuda para el discurso académico y la elaboración de monografías. Posteriormente, el trabajo dirigido por Montolío (2014) es un manual de referencia para la escritura académica y profesional. En él se presentan dieciocho capítulos que ofrecen unas estrategias gramaticales y discursivas, como pueden ser la escritura de resúmenes o los mecanismos de cohesión. No obstante, es interesante destacar en relación con el presente trabajo los capítulos 4 y 18. El primero (García Asensio y Montolío, 2014) de ellos se dedica al léxico, incluyendo un apartado para las colocaciones, incluso a través de ejercicios destinados al lector; el segundo (Cruz Piñol, 2014), como se verá en el siguiente subapartado, a los recursos en línea.

Por otro lado, cada vez es más frecuente encontrar libros o manuales dedicados a la elaboración de TFG, TFM o tesis doctorales. Uno de los más recientes es da Cunha (2016), que se centra en la redacción, defensa y publicación de un Trabajo de Fin de Grado (TFG). En el prólogo, María Teresa Cabré (2016: 11) insiste en que los profesores «deben proporcionarles [a los estudiantes universitarios] las herramientas necesarias para llevarlo a cabo». Por ello, da Cunha (2016) ofrece unos contenidos determinados como ayuda: el capítulo 3, dedicado a la redacción del trabajo, presenta algunos elementos relacionados con el léxico, con la precisión del léxico en un texto académico. Sin embargo, un manual de este tipo resulta insuficiente: da Cunha (2020) plantea la necesidad de unas herramientas TIC que sirvan de ayuda para los TFG.

3.2 Recursos en línea en español y en inglés

Las nuevas tecnologías han ganado terreno en el día a día, resultando, así, «extraño que alguien se disponga a escribir un texto académico o profesional sin ordenador» (Cruz Piñol, 2014: 861). En Cruz Piñol (2014) se presentan cuestiones relacionadas con el léxico: colocaciones, sinónimos o léxico de especialidad. Cruz Piñol (2014) sugiere, en su página web¹, el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) y el *Diccionario de Colocaciones del Español* (DiCE). Por otro lado, también se debe destacar que en este capítulo (Cruz Piñol, 2014), se cita con frecuencia a WordReference como recurso, pero no a herramientas específicas para el español.

En inglés, algunas herramientas como Grammarly² ayudan a mejorar textos académicos. Detectan, por ejemplo, que, para un texto académico, es mejor *due to the fact that* que *because*. Sin embargo, esta operación se realiza automáticamente, por tanto, el usuario no forma parte del proceso; no hay un aprendizaje. Se trata de herramientas bastante genéricas. Un ejemplo de este tipo, más genérico, en español, es ArText³, presentada por da Cunha (2020) y creada como redactor de textos de diferentes ámbitos especializados, como reclamaciones, quejas o solicitudes⁴. En el ámbito académico, también proporciona ayuda para los TFG. No obstante, como ocurría con Grammarly, este recurso no refuerza el aprendizaje: el usuario solamente debe añadir información según las directrices marcadas por ArText. La herramienta presenta los contenidos prototípicos que se deben introducir de manera estructurada en un TFG (da Cunha, 2020: 49), como el índice, la introducción, objetivos y metodología, etc. Además, para ayudar al usuario con su redacción, se introduce en ArText alguna fraseología presentada en el artículo de da Cunha (2016), como *el objetivo principal de este TFG es* o *este TFG recoge los siguientes objetivos*, en forma de pestañas desplegadas (Figura 1).

¹ <http://delicious.com/marcruzpinol/>

² <https://www.grammarly.com/>

³ <http://sistema-artext.com/>

⁴ Esto es, no está destinada solamente al ámbito léxico.

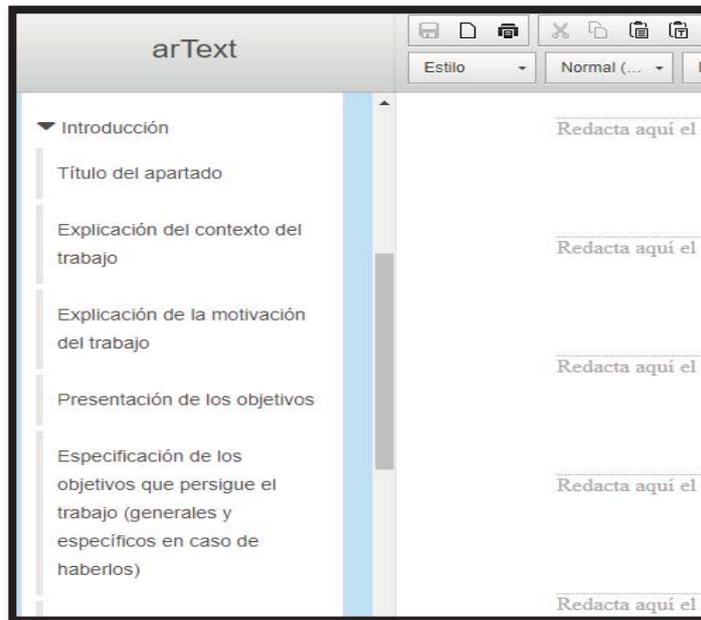


Figura 1: Opciones desplegadas para contenidos prototípicos en ArText

Por otro lado, una vez introducido el texto por parte del usuario, a modo de ayuda, se implementan recursos de procesamiento automático del lenguaje natural (PLN) para español. Así, reconoce oraciones largas, subjetividad, siglas sin su correspondiente término desplegado, uso sistemático de la primera persona del singular o plural, entre otros (da Cunha, 2020). Con todo, solo muestra expresiones prototípicas para cada apartado del TFG, pero no hace referencia en ningún momento al uso correcto de colocaciones u otras fórmulas académicas.

Otras herramientas funcionan de manera distinta, a medio camino entre el diccionario y el corpus. Por ejemplo, el *Longman Dictionary of Contemporary English* y el *Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)* tienen como objetivo ayudar a estudiantes de inglés para fines académicos con su escritura (Lea, 2014: 183), hecho que difiere bastante de los diccionarios en español. Además, también difieren de los diccionarios de uso general en inglés, pues estos incluyen algunos suplementos, como un corpus, colocaciones, definiciones o ejemplos, siempre enfocados a la escritura académica. Según Lea (2014: 188), el OALD se centra en proporcionar herramientas que cubran la necesidad del usuario para adquirir un estilo académico apropiado.

De la misma manera que estas herramientas (a medio camino entre el diccionario y el corpus), otros recursos que se pueden citar en inglés, centrados en el ámbito de las

combinaciones léxicas, son WPI⁵ y LEAD⁶. El primero de ellos, WordandPhraseInfo (WPI), de Marc Davies, se utiliza para mejorar la escritura con ayuda del *Corpus of Contemporary American English* (COCA). En ella, los elementos que pueden formar parte de una colocación se presentan en tres grupos: adjetivo, sustantivo y verbo. Cada una de las palabras que aparezcan al realizar la búsqueda se puede clicar (Figura 2), de modo que cualquier término en la pantalla es un hipervínculo a ejemplos de oraciones del corpus (Nurmukhamedov, 2016). Esta herramienta se puede utilizar para trabajar con las colocaciones. No obstante, como se observa en la Figura 2, su propósito principal es el acceso al corpus.

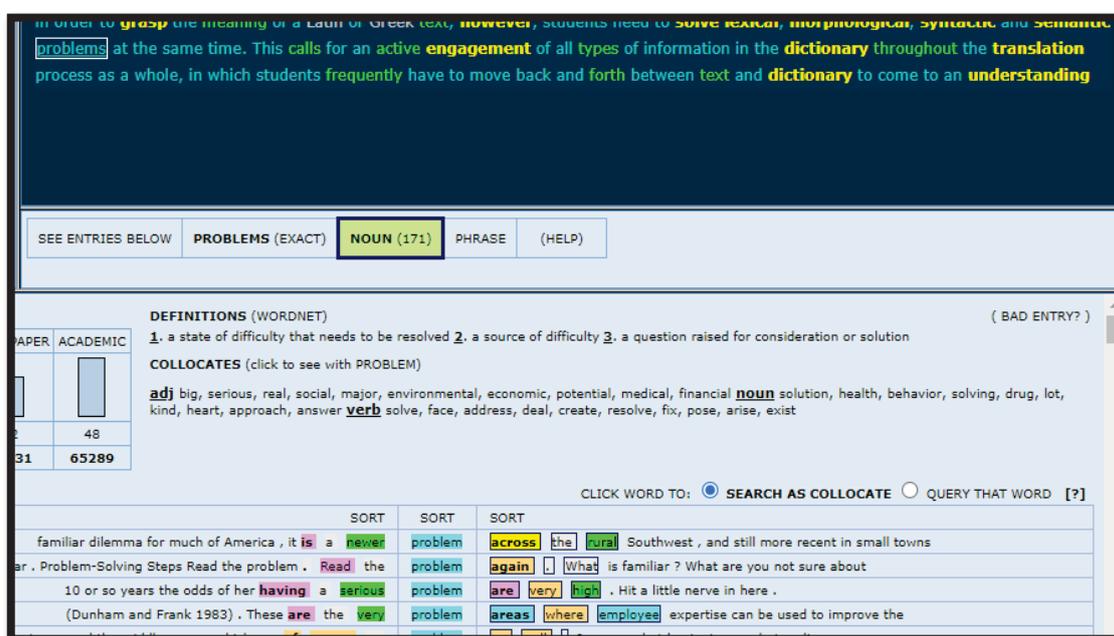


Figura 2: Resultados en WPI para problem al hacer clic en esta palabra

La herramienta presentada por Paquot y Granger, *Louvain English for Academic Purposes Dictionary* (LEAD), es más completa que la anterior: está formada por un módulo correspondiente a un corpus, pero también cuenta otro módulo de aprendizaje asistido por ordenador (ALAO), con secciones de gramática, ejercicios y ejemplos adicionales extraídos del *British National Corpus* (BNC) y el *International Corpus of Learner English* (ICLE) (Granger y Paquot, 2015: 120-121), como se puede observar en la Figura 3:

⁵ www.wordandphrase.info

⁶ <https://leaddico.uclouvain.be/>

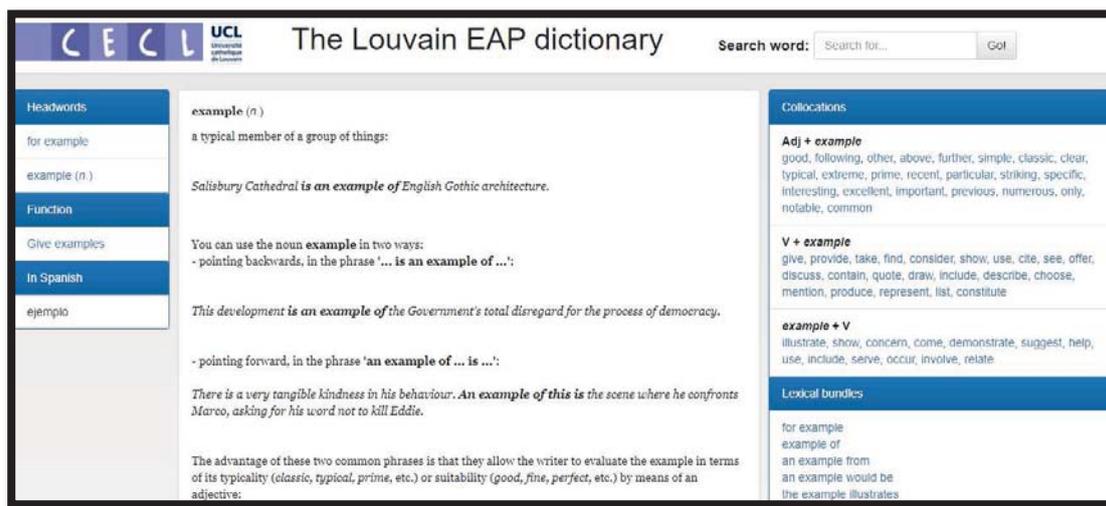


Figura 3: Entrada de example en LEAD

De esta modo, la herramienta puede ser consultada de tres maneras: como diccionario, como corpus o como recurso ALAO (Granger y Paquot, 2015). LEAD es, así, una herramienta híbrida, que se utiliza de referencia pero a la vez de aprendizaje (Granger y Paquot, 2015: 122). Esta herramienta fue creada debido al conocimiento insuficiente por parte del usuario sobre unidades fraseológicas, que provoca la aparición de problemas de colocaciones erróneas o inadecuadas (Granger y Paquot, 2015: 121). Además, también se introducen otras cadenas léxicas que resultan difíciles de identificar para los estudiantes (citadas en este trabajo como *fórmulas*), como *the point is that* o *as described above*. A diferencia de WPI, la herramienta LEAD propone una gran cantidad de combinaciones léxicas útiles para la redacción de textos académicos. Por otro lado, permite un mayor grado de especialización, pues presenta opciones que se ajustan a la lengua materna y el área de conocimiento del usuario (Figura 4).

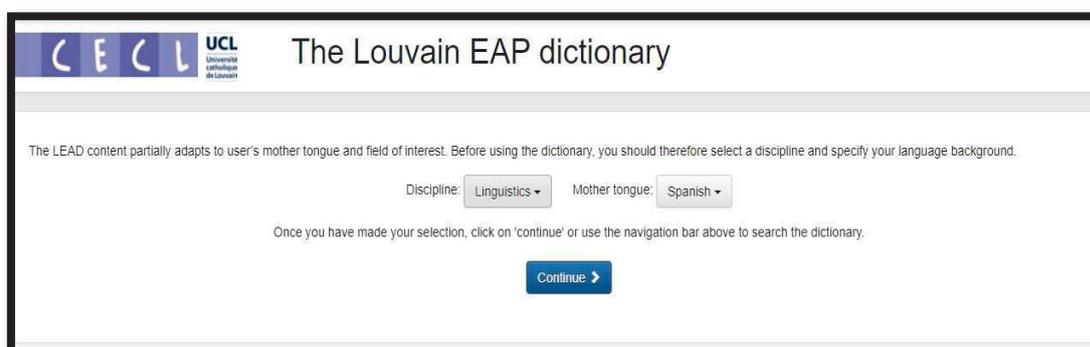


Figura 4: Opciones iniciales de LEAD ajustadas al usuario

Por otro lado, en español, la *Herramienta de Ayuda a la Redacción de Textos Académicos* (HARTA⁷) presenta, de la misma forma que LEAD, combinaciones léxicas académicas (CLA), esto es, colocaciones, locuciones y fórmulas (Alonso Ramos *et al.*, 2017: 570). De una manera parecida a Granger y Paquot (2015), se combina el diccionario y el corpus, siendo el foco de estudio las convenciones fraseológicas (Alonso Ramos *et al.*, 2017: 572). Estas se recogen de dos corpus: el primero, de carácter académico (*Spanish-English Research Article Corpus-SERAC 2.0*) sirve para obtener las CLA para la propia herramienta; con el segundo, creado a partir de textos de estudiantes universitarios se identifican las dificultades de los usuarios con dichas combinaciones (Alonso Ramos *et al.*, 2017: 579). En este caso, la herramienta se centra en las funciones discursivas (Figura 5). Asimismo, como en LEAD, el usuario puede acceder a la información de tres maneras: la primera, buscando funciones discursivas (‘presentar las conclusiones’); la segunda, buscando un término concreto (*conclusión*) que remitirá al usuario a las colocaciones del *Diccionario de Colocaciones del Español* (DiCE)⁸ y a las fórmulas académicas correspondientes —esto es, remitirá, en el primer caso, a *extraer conclusiones* o *a modo de conclusión*— o buscando en el propio corpus.

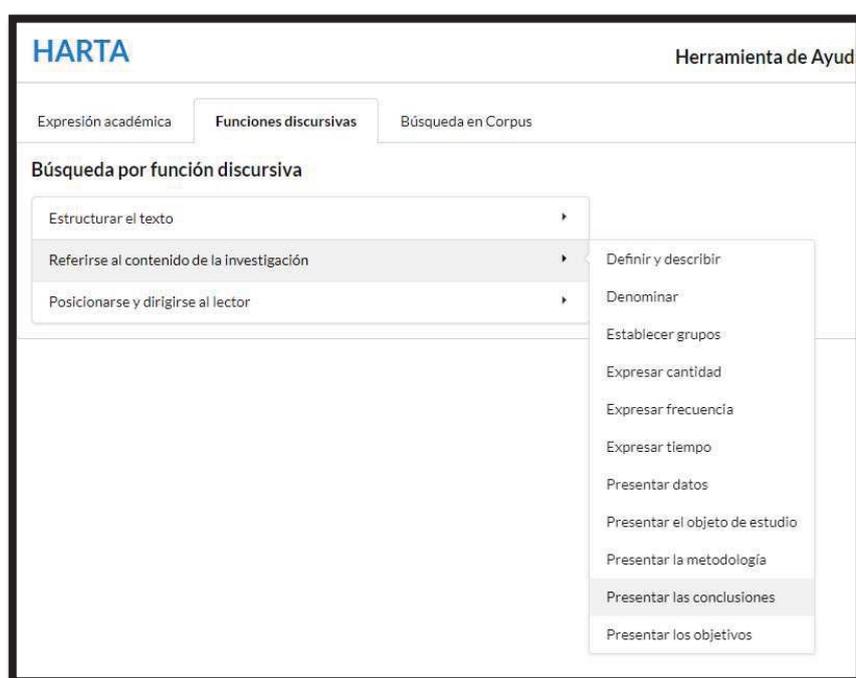


Figura 5: Funciones discursivas para presentar conclusiones en HARTA

⁷ <http://www.dicesp.com:8083/search>

⁸ El DiCE, proyecto llevado a cabo en la Facultad de Filología de la Universidad de A Coruña, aparece como diccionario de colocaciones del español en formato web. A partir de la información que proporciona este diccionario, la herramienta HARTA presenta ejemplos de colocaciones correspondientes a la búsqueda realizada.

De una manera más específica que todas las herramientas mencionadas, Collocaid⁹ se centra en los problemas que pueden causar las colocaciones a los estudiantes de inglés. Así, este proyecto se construye a través de una base de datos que cuenta con una extensa lista de colocaciones en inglés. Por tanto, el objetivo principal de esta herramienta está en las colocaciones, no en la corrección de aspectos gramaticales u ortográficos (Frankenberg-Garcia, 2021: 13), como ocurría en ArText o, incluso, en LEAD. El buen uso de ellas dota al texto académico de mayor fluidez. Para ello, este editor de textos ayuda a buscar combinaciones idiomáticas de palabras (Frankenberg-García *et al.*, 2019: 144) y a identificar errores comunes en algunas colocaciones (Figura 6). Además, proporciona avisos y sugerencias que ayudan a escritores académicos a expandir sus repertorios de colocaciones, pero también sirve como herramienta para alumnos y profesores (Frankenberg-García *et al.*, 2019; Frankenberg-Garcia, 2021).

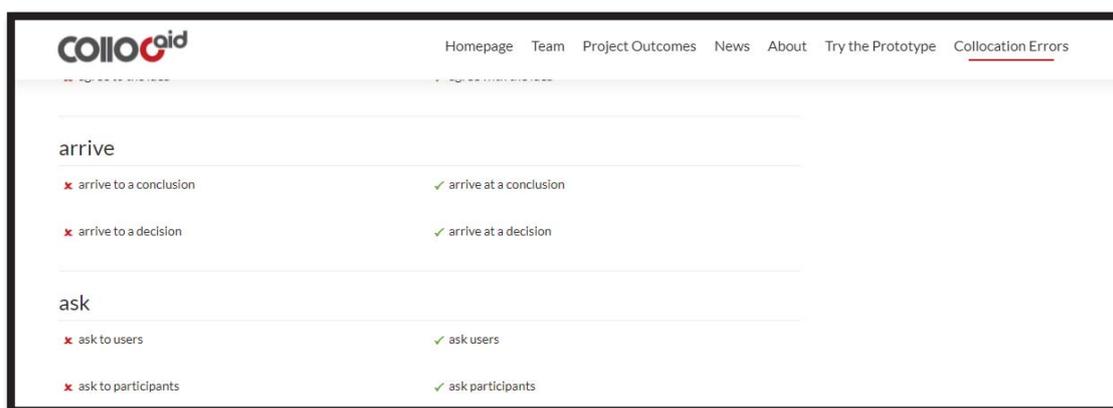


Figura 6: Lista de errores comunes en colocaciones en Collocaid

Una vez presentados todos estos recursos, se puede afirmar que hay un mayor número de herramientas en inglés sobre escritura académica y, en especial, sobre combinaciones léxicas. Con todo, algunas de las mencionadas, como HARTA, abren camino hacia nuevas investigaciones en este campo, además de proporcionar una ayuda en cuanto a colocaciones y fórmulas que no existía para escritura de textos académicos.

⁹ <https://www.collocaid.uk/>

4 Estudios sobre usabilidad de diccionarios o herramientas

Los estudios que existen a nivel internacional en este ámbito se realizan básicamente en inglés y, en especial, con el objetivo de analizar los diccionarios. Otras herramientas de uso, como traductores o páginas web específicas de redacción de textos no suelen formar parte del campo de estudio. Con todo, en algunos casos sí se han desarrollado investigaciones basadas en la opinión del usuario para ciertas herramientas, como es el caso de ArText: da Cunha (2020: 61), a través de un cuestionario previo, presenta una evaluación de su herramienta basada en la percepción de los usuarios, para saber si realmente «las recomendaciones incluidas son realmente útiles para la revisión de los TFG». Sin embargo, en general, los estudios se centran en la usabilidad de diccionarios. Para ello, existen varios métodos de carácter empírico, como los citados en Tarp (2009): cuestionarios, entrevistas, observación, protocolos, experimentos, test y *log files*. De ellos, los dos más utilizados son el uso de cuestionarios, para conocer opiniones y necesidades, y los estudios de tipo *think-aloud*, para observar el manejo de los diccionarios o herramientas. A continuación, se presentarán algunos ejemplos del primer tipo.

Los estudios realizados basados en encuestas y cuestionarios (Müller-Spitzer, 2014; Domínguez Vázquez y Varcárcel Riveiro, 2015; Kosem *et al.*, 2019) consisten en la presentación de unas preguntas que se distribuyen (a través de las redes sociales o de plataformas específicas para la investigación) a un número de personas con el fin de ser respondidas de manera clara —se proponen, en la mayoría de los casos, varias opciones a modo de respuesta para que el encuestado elija— y sincera. Con este modelo de estudio, se busca conocer las tendencias de los usuarios y sus necesidades. Hasta ahora no se había tenido en cuenta el papel del usuario, pero, actualmente, las encuestas son el método más extendido a la hora de realizar análisis de este tipo (Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro, 2015)¹⁰. Por ejemplo, Kosem *et al.* (2019) presentan un proyecto con los resultados de encuestas realizadas en varios países de Europa, con el fin de conseguir datos comparativos entre estos países, teniendo en cuenta el uso, la edad de los participantes, la situación de uso o el dispositivo que se utiliza. Con los resultados obtenidos en esta encuesta, se pueden llevar a cabo investigaciones que intenten integrar el diccionario en consultas del día a día (Kosem *et al.*, 2019: 103) y no solo en consultas

¹⁰ No solamente es importante el estudio de cómo se utilizan los diccionarios, sino también quién es el usuario, dónde, cuándo y por qué utiliza el diccionario, y cuál es el resultado (Tarp, 2009: 279).

específicas o en situaciones de redacción de textos. Por este motivo, es importante que los diccionarios tengan disponible una aplicación para dispositivos portables. Para ello, es necesario realizar encuestas que muestren las preferencias de los usuarios para poder diseñar este tipo de herramienta en línea (Kopleing y Müller-Spitzer, 2014), con preguntas de respuesta múltiple como *¿En qué dispositivo/s has utilizado diccionarios en línea?* o *¿Qué dispositivo utilizas más a menudo para acceder a diccionarios en línea?* (Kopleing y Müller-Spitzer, 2014: 136).

En el ámbito español, la trayectoria de uso de encuestas es menor. Domínguez Vázquez y Varcárcel Riveiro (2015: 166) destacan la complejidad de evaluación de las necesidades del usuario, puesto que «no existen estudios previos al respecto». No obstante, Domínguez Vázquez y Varcárcel Riveiro (2015) han realizado algunos estudios sobre usabilidad de diccionarios a través de encuestas, persiguiendo el mismo fin que los trabajos mencionados con anterioridad. Uno de ellos fue el UsoDEU (Uso de Diccionarios por parte de Estudiantes Universitarios), parte inicial de una investigación sobre el uso de diccionarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. La encuesta estaba encaminada a conocer el uso (frecuencia, preferencias y dificultades) de diccionarios (en línea) al alcance de los estudiantes (Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro, 2015: 168), pues el diccionario forma parte del currículo educativo. Para ello, algunas de las preguntas que se presentaron en la encuesta se relacionaban con el formato de uso del diccionario (en línea, en papel, CD-ROM), los motivos de uso (fácil acceso, diseño atractivo, actualización,...), la información consultada (fonética, ortografía, sintaxis, etimología,...) o si el resultado de la consulta realizada es satisfactorio (con respuestas de *siempre*, *nunca* y *NS/NC*).

Los resultados de este tipo de encuesta muestran las necesidades que se deben suplir en futuras investigaciones sobre diccionarios y sobre sus contenidos y diseño. Conocer las opiniones del usuario es crucial para poder desarrollar herramientas que se ajusten a sus necesidades. Así, Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro (2015: 184) mencionan que

el hecho de que los estudiantes adquieran competencias digitales sólidas relacionadas con la selección de herramientas lexicográficas adecuadas y contenidos fiables o relevantes se convierte cada vez más en una necesidad, ya no solo para un mercado lexicográfico en vías de reconversión, sino para garantizar el desarrollo y la gestión eficaces del repertorio lingüístico de los llamados nativos digitales.

Otro método que permite ir más allá de los aspectos externos de uso de diccionarios —y también de herramientas— es el método *think-aloud* o protocolo oral (Tarp, 2009). Este método (Bartelds, 2021; Wolfer *et al.*, 2018; Müller-Spitzer *et al.*, 2018) se utiliza para observar cómo, sobre todo, los estudiantes resuelven los problemas de uso de un diccionario. Esta técnica permite al investigador la posibilidad de analizar la mente del participante en el proceso de redacción, pues se le pide que verbalicen todo aquello que ocurre en su cabeza en el momento de enfrentarse a la tarea (Bartelds, 2021: 6). En general, los diccionarios se utilizan para búsqueda de definiciones o para realizar una traducción. Sin embargo, en Bartelds (2021) se puede observar que, en el caso de los diccionarios en latín y griego, es importante el método *think-aloud*, pues el proceso de traducción es diferente con respecto a la búsqueda de palabras en inglés: el término que se debe buscar tiene que aparecer sin las desinencias del caso correspondiente. De esta manera, se suele hacer un mal uso del diccionario al no escoger el lema u opción correctos (Bartelds, 2021: 5-6). Se debe tener en cuenta que

in order to grasp the meaning of a Latin or Greek text, however, students need to solve lexical, morphological, syntactic and semantic problems at the same time. This calls for an active engagement of all types of information in the dictionary throughout the translation process as a whole, in which students frequently have to move back and forth between text and dictionary to come to an understanding (Bartelds, 2021: 3).

Por ello, Bartelds (2021) observa las habilidades en alumnos de Educación Secundaria en Holanda con diccionarios de griego. Así, se lleva a cabo un estudio en el cual los estudiantes deben expresar en voz alta todos los pensamientos relacionados con la traducción y la búsqueda en el diccionario. Este método proporciona al investigador una idea de la manera de pensar del usuario, así como qué está ocurriendo durante el proceso, qué buscan los usuarios, qué creen que buscan y con qué problemas se encuentran cuando intentan buscar e interpretar datos relevantes (Tarp, 2009: 287). De esta manera, en el caso de Bartelds (2021), se puede conocer cómo los participantes resuelven los problemas planteados a nivel morfológico, sintáctico o semántico a través de sus consultas.

El trabajo realizado por Müller-Spitzer *et al.* (2018) con diccionarios en alemán sigue el mismo proceso con el método *think-aloud*. Con todo, no se realiza el estudio con un solo diccionario, sino que se les permite a los participantes consultar las herramientas que consideren necesarias: Müller-Spitzer *et al.* (2018: 101) son conscientes de que se

han publicado estudios sobre los gustos y preferencias de los usuarios, pero, a la hora de resolver problemas lingüísticos, los usuarios no suelen acceder a un único diccionario, sino que se mueven por la web. Por ello, el método de *think-aloud* se utiliza con unas oraciones en alemán (que presentan errores), para observar la intuición e la hipótesis formuladas previamente por los estudiantes, con el fin de comparar los diferentes resultados, pues, en ocasiones, aunque la hipótesis inicial es errónea, el estudiante sigue buscando en base a ella (Müller-Spitzer *et al*, 2018: 109).

Se puede señalar que este tipo de método *think-aloud* permite acceder al participante de una manera más directa que en los cuestionarios. De este modo, se pueden realizar estudios centrados en las necesidades de los usuarios. Con todo, este protocolo presenta desventajas, pues no revela las necesidades objetivas del usuario, sino las subjetivas que ellos mismos creen que tienen (Tarp, 2009: 287). Además, el tiempo que se requiere es mayor que en los cuestionarios, por tanto, habrá menor número de informantes (Tarp, 2009: 87). Así, resultará más complicado llegar a conocer cuáles son aquellos aspectos imprescindibles que deben presentar un buen diccionario o una buena herramienta.

5 Investigación sobre el uso de herramientas léxicas para la escritura académica

En el presente apartado se presentará la investigación principal de este trabajo. Como se ha señalado en el apartado 2, la hipótesis inicial se basa en la diferencia en el uso de herramientas de ayuda para escritura académica en inglés y en español por un usuario hispanohablante, debido a la escasez de las mismas en su lengua materna y, asimismo, a la falta de información al respecto.

Para probar esta hipótesis, se han realizado un cuestionario y un test de usabilidad (mediante el protocolo *think-aloud*). Se podrá, así, comprobar si realmente el usuario acude con mayor frecuencia a estas herramientas en inglés y si las utiliza de diferente manera, esto es, con una mayor fluidez. Además, se persigue conocer la relación del usuario con el léxico académico durante el proceso de redacción de textos en este ámbito, como se verá más adelante.

5.1 Cuestionario y competencias del usuario

A la hora de redactar textos académicos, los estudiantes recurren a herramientas de ayuda en línea para realizar consultas de diversa naturaleza. Entre ellas, las consultas léxicas. Por ello, es importante conocer la relación que tiene el usuario con herramientas de este tipo, pues el uso de estas depende del idioma en el que se esté trabajando: se ha mencionado con anterioridad que las herramientas en inglés son las más numerosas. Así, en Domínguez Vázquez y Valcárcel Riveiro (2015: 184), a través de un cuestionario, se obtiene que los estudiantes muestran «una preferencia clara» por servicios como Google o WordReference y, en español, por el diccionario de la Academia.

Dada esta situación, con el cuestionario elaborado para el presente trabajo (Anexo 1) se pretende comprobar si el usuario, dentro del ámbito académico, utiliza y conoce más recursos en inglés que en español. Además, se intentará conocer si la falta de recursos en español y el posible desconocimiento de los mismos llevan al usuario a confiar en sus competencias como hablante nativo de esta lengua en su proceso de redacción. Asimismo, se podrán averiguar las razones que pueden explicar las causas por las cuales un estudiante universitario no conozca o no utilice las herramientas existentes.

5.1.1 Descripción y administración

Para la selección de participantes, se buscó que el perfil de los encuestados fuesen personas que utilizasen ambos idiomas dentro del ámbito académico —grado, máster o doctorado— y, en especial, en su escritura académica. Este requisito fue, por tanto, mencionado en la descripción del cuestionario¹¹ a la hora de su lanzamiento, el día 12 de mayo de 2021, a través de redes sociales (Instagram y Twitter). Durante aproximadamente dos semanas permaneció abierto el acceso y se instó a los usuarios de ambas redes sociales y a los participantes de la encuesta a compartirla para obtener un mayor número de respuestas. Se obtuvieron finalmente 61 respuestas a las 19 preguntas que se habían planteado. Una vez cerrada la encuesta, se procedió a descargar directamente los resultados de Google Forms a una hoja de Excel para poder tratar con mayor facilidad los porcentajes de cada respuesta.

¹¹ “Sería conveniente que estéis acostumbrados a escribir en ambas lenguas en vuestro ámbito académico” (Anexo 1).

Las preguntas se presentaron agrupadas en cuatro bloques temáticos que serán comentados a continuación: datos sociolingüísticos, uso de herramientas en línea, escritura académica en el ámbito universitario y uso de dispositivos móviles, comentados a continuación.

Dentro del primer bloque, siempre con respeto hacia el anonimato de las personas encuestadas, sus datos sociolingüísticos pueden ser aspectos o variables que influyen en el uso de herramientas o dispositivos móviles (Domínguez Vázquez y Varcárcel Riveiro, 2015: 170). Así, se hicieron preguntas para conocer su edad, nivel de estudios (grado, máster, doctorado u otro), área (Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, etc.) o su relación con el inglés (nivel, utilización en el contexto académico, etc.). Aunque otros aspectos como el sexo del encuestado pudieran ser interesantes, no se considera una variable pertinente para el presente trabajo.

En cuanto al uso que hacen los usuarios de herramientas en línea, se les pidió que seleccionasen en una lista aquellas herramientas a las que acuden cuando necesitan ayuda en su proceso de redacción (diccionarios monolingües o bilingües, traductor de Google, Reverso, WordReference, Linguee,...)¹². Además, es importante saber para qué acuden a ellas (definiciones, sinónimos, traducción, etc.) y con qué frecuencia en cada uno de los dos idiomas — en una tabla, se pide a los encuestados que marquen, para español y para inglés, la frecuencia con la que acuden a herramientas en línea: *cada día, una vez a la semana, una vez al mes,...*—. Por último, a modo de conocer su opinión acerca de sus competencias lingüísticas y escritas, se les pidió que indicasen su grado de acuerdo (nada, poco o muy de acuerdo) para afirmaciones como *Considero que mis competencias como hablante nativo de español son suficientes para redactar mis textos*.

Tras estas preguntas enfocadas solamente en el usuario, el cuestionario se centra, en el tercer bloque, en la escritura académica. Se plantea, primero, una pregunta para saber si el estudiante universitario conoce talleres de escritura académica que puedan ayudar a la hora de enfrentarse a textos de este tipo. En segundo lugar, resulta de interés conocer si el usuario que ha realizado un TFG, TFM o tesis ha echado en falta alguna indicación o ayuda relacionada con la escritura por parte del profesorado. Es decir, si el personal docente proporciona a sus alumnos ejemplos de escritura académica o propone

¹² Aunque en este trabajo se han mencionado otras herramientas como LEAD, ArText o HARTA (vid. apartado 3.2.2), se ha dado por supuesto que son recursos poco conocidos. Por ello, las opciones presentadas en esta pregunta hacen referencia a otros más comunes.

herramientas de ayuda en línea para redacción de textos académicos, como las que se han visto anteriormente (*vid.* apartado 3.2).

Por último, el cuarto bloque hace referencia a los dispositivos móviles. En este caso, se pretendía saber si la disponibilidad o no de una aplicación para dispositivo móvil de determinadas herramientas influye a la hora de acudir a ellas. Además, se preguntó específicamente por las aplicaciones de Google Translator y el *Diccionario de la Lengua Española*, para saber si una se descarga más que la otra.

El diseño, en forma de selección de respuesta múltiple y respuesta corta, dio lugar a un cuestionario que se podía realizar en un tiempo estimado de cinco minutos.

5.1.2 Resultados

Dentro de las respuestas del bloque sociolingüístico, con el fin de averiguar cuál es el perfil tipo de estudiante, cabe destacar que 46 personas de un total de 61 (75,6 %) tienen entre 20 y 25 años. Este periodo de edad comprende a personas que se encuentran realizando estudios de grado (59 %) o máster (37,7 %). Además, para seguir perfilando el modelo de estudiante universitario¹³, se debe mencionar que un 57,4 % pertenece al área de conocimiento de Artes y Humanidades, un 16,4 % a las Ciencias Sociales y Jurídicas, un 13,1 % a Arquitectura e Ingenierías y un 13,2 % a Ciencias y Ciencias de la Salud. El hecho de que más de la mitad de los encuestados formen parte de las Artes y Humanidades indica que el cuestionario tuvo mayor circulación entre estos estudiantes, bien porque en la descripción ya se pedía un perfil de estudiante que redactase sus textos en ambas lenguas, bien porque los estudiantes de esta área están más motivados a contestar cuestionarios de este tipo.

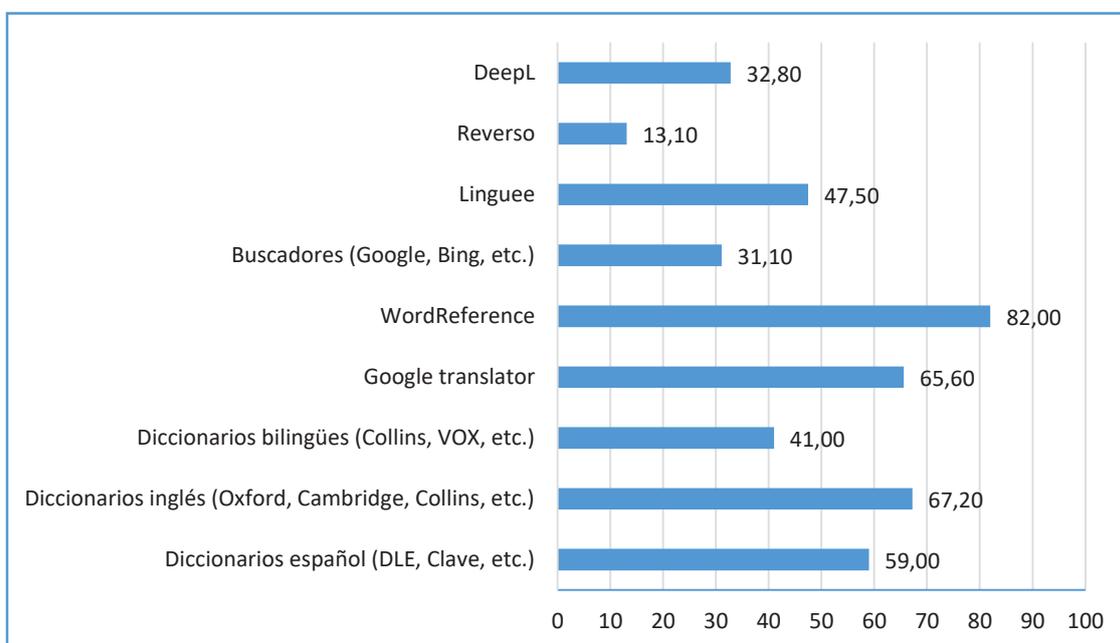
Otro aspecto a tener en cuenta en este bloque es la relación del estudiante con el inglés: el 100 % de los estudiantes se considera hablante nativo de español, y el 90,2 % de ellos (55 personas) utiliza el inglés su ámbito académico. No obstante, solamente 39 personas (63,9 %) poseen un nivel avanzado en esta lengua. Estos datos posibilitan conocer que la mayoría de los encuestados pueden estar acostumbrados a redactar textos académicos en inglés. Por otra parte, cabe señalar que 32 personas (52,5 %) no se encuentran actualmente realizando un TFG, TFM o tesis doctoral. Con todo, teniendo en cuenta la

¹³ Cabe señalar que se trata de un mero sondeo, pues el número de respuestas obtenidas en este cuestionario no es suficiente para determinar un perfil general de estudiante universitario.

franja de edad indicada anteriormente, sí realizarán trabajos universitarios en esta lengua para sus asignaturas.

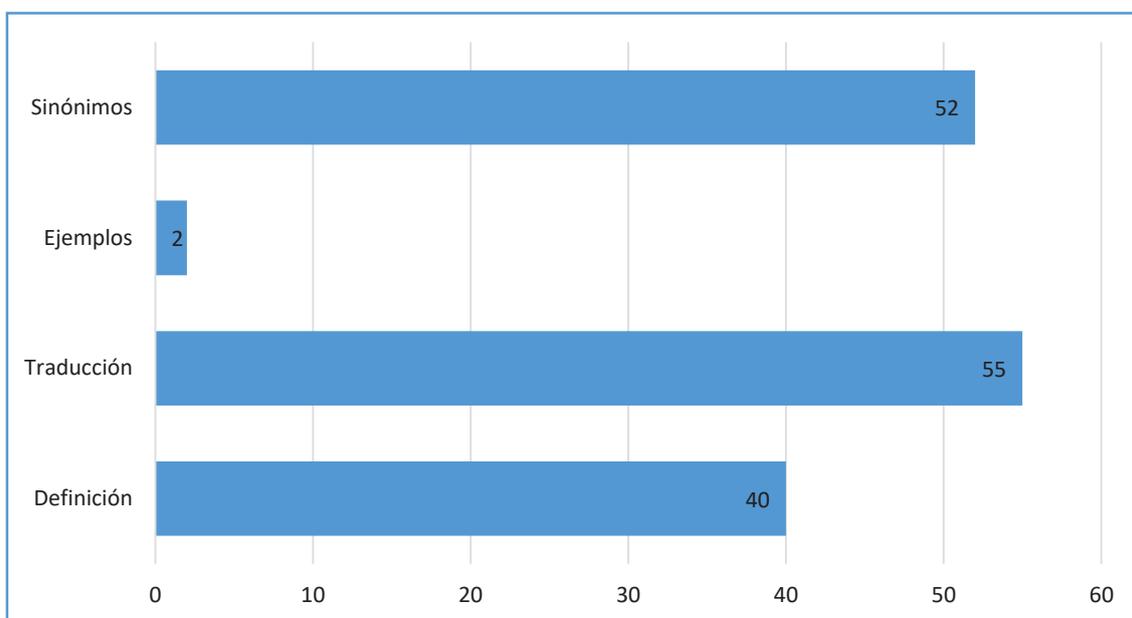
Estos datos sociolingüísticos han permitido saber que los estudiantes encuestados son hablantes nativos de español y que, de ellos, más de la mitad posee un buen nivel de inglés, lengua que utilizan en el ámbito académico. Así, a priori, se podría suponer que el usuario poseerá competencias en ambas lenguas y acudirá con frecuencia a herramientas tanto en inglés como en español para redactar sus textos, pues es importante acudir a ellas para una buena escritura académica. Sin embargo, con las respuestas del segundo bloque se afirmará que esta suposición no es correcta.

En la Gráfica 1 se muestra el porcentaje de uso de herramientas en inglés y en español. Se les había pedido a los encuestados que marcaran aquellas herramientas a las que acuden para la redacción de textos académicos. De esta manera, cada participante podría marcar varias opciones: 50 personas de las encuestadas (82 %) acuden a WordReference, 41 personas (67,2 %) a diccionarios de inglés y 40 (65,6 %) al traductor de Google. Las herramientas específicas para español, como los diccionarios, están en la cuarta posición (59 %), seguidos de otras herramientas como Linguee (47,5 %) o DeepL (32,8 %), utilizadas especialmente como traductores.



Gráfica 1: Porcentaje de uso de herramientas en inglés y español (¿A cuáles de estas herramientas acudes sin tienes dudas en tus redacciones?)

En relación con esta primera pregunta —¿A cuáles de estas herramientas acudes si tienes dudas en tus redacciones?—, era interesante saber para qué utiliza el usuario dichas herramientas en línea. En la Gráfica 2 se puede comprobar que las respuestas a esta pregunta son coherentes con los datos obtenidos en la Gráfica 1, pues 55 encuestados (90,2 %) acuden a herramientas de este tipo para buscar una traducción y 52 (85,2 %) para buscar sinónimos —de ahí los altos porcentajes en WordReference, traductor de Google y diccionarios de inglés de la pregunta anterior—. De esta misma manera se pueden relacionar los diccionarios de español e inglés con las 40 personas (66,7 %) que acuden en busca de definiciones. Además, cabe señalar que en el cuestionario solamente se facilitaban estas tres opciones (definición, traducción y sinonimia), pero se presentaba una cuarta opción *Otros*, en la cual 2 personas (3,4 %) recordaron la búsqueda de ejemplos en el proceso de redacción de textos.

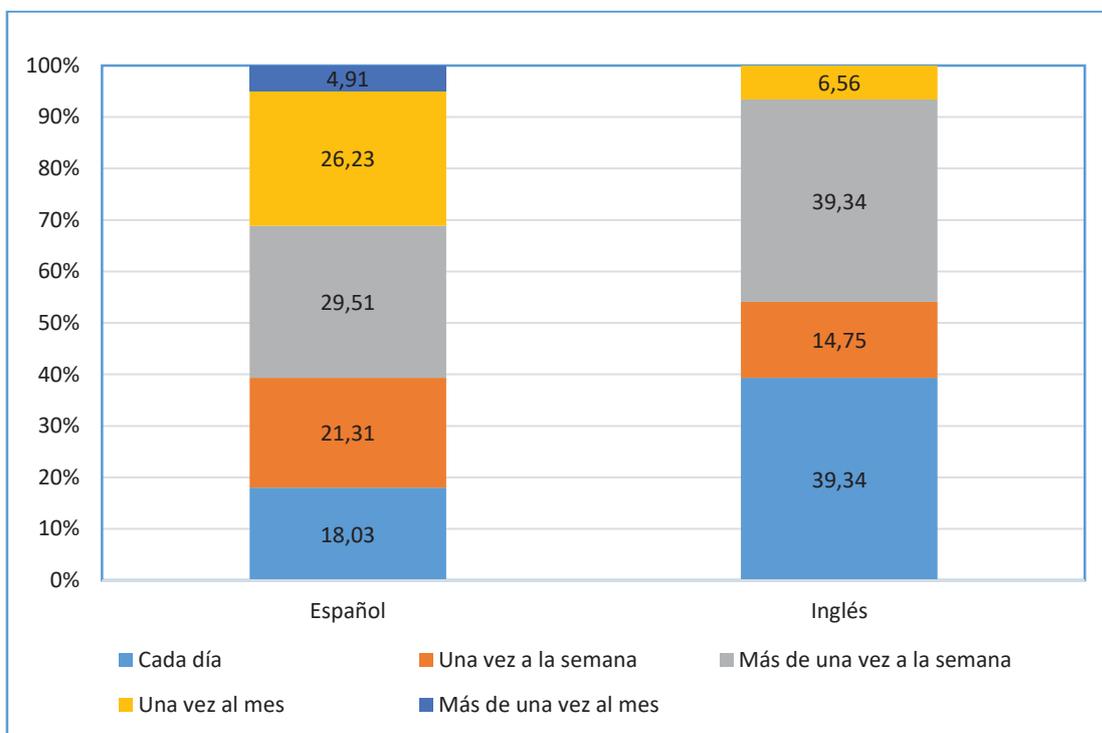


Gráfica 2: Tipo de búsqueda realizada en herramientas en línea (¿Para qué acudes a ellas?)

Para conseguir más resultados que ayuden a probar la hipótesis planteada inicialmente, este segundo bloque continúa con preguntas sobre frecuencia de uso y opiniones del usuario en cuanto a sus competencias, como se puede ver en las Gráficas 3, 4 y 5.

Para comprobar si hay una diferencia de uso entre las herramientas en inglés y español, es necesario conocer con qué frecuencia acuden a unas y a otras. Así pues, se obtienen los datos esperados: el acceso diario o semanal a herramientas en inglés es mayor que en español (Gráfica 3). Son 24 personas (39, 3 %) las que aseguran acudir a herramientas en inglés cada día, mientras que solo 11 (18 %) lo hacen con esta

frecuencia en español. Además, 24 personas (39,3 %) lo hacen más de una vez a la semana en inglés, frente a 18 (29,5 %) en español. Por otro lado, cabe señalar que la opción que indica menor frecuencia, *Más de una vez al mes*, fue marcada por un 4,91 % de las personas para las herramientas en español, pero obtuvo cero respuestas para la lengua inglesa.

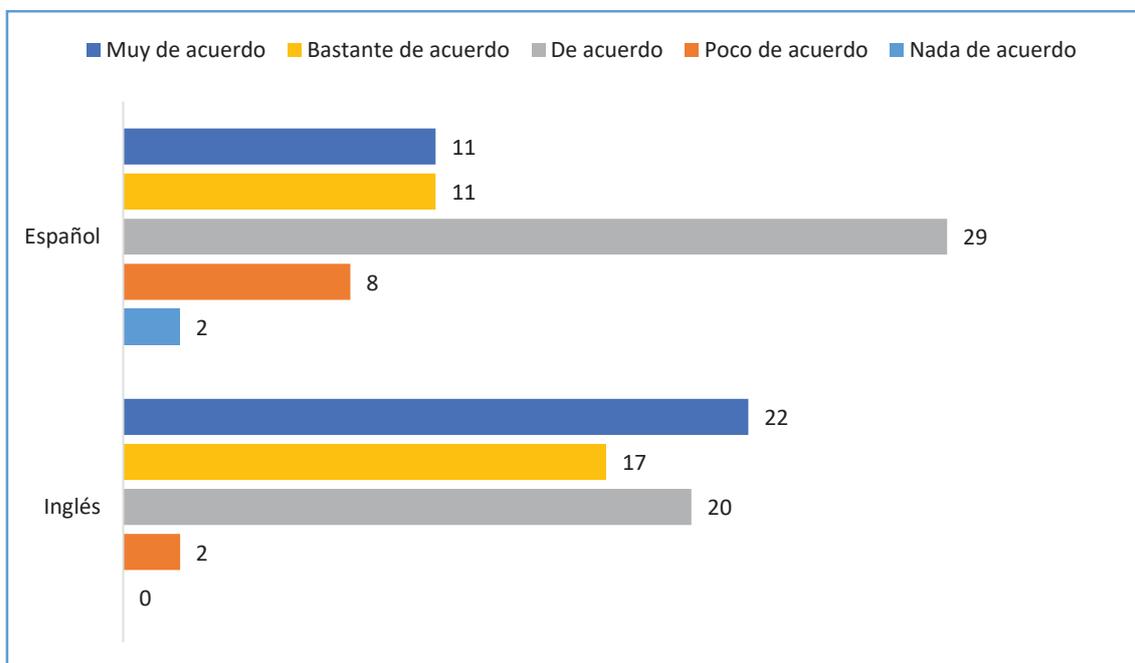


Gráfica 3: Frecuencia de acceso a herramientas en español y en inglés (Indica con qué frecuencia acudes a herramientas en línea en español y/o en inglés para tus trabajos)

A continuación, se pretendía constatar si el hecho de que las herramientas en inglés resulten más útiles y, además, que las competencias como hablante nativo de español resulten suficientes son las razones que provocan que el usuario no acuda a herramientas en su lengua. Por ello, se les pidió que marcaran su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

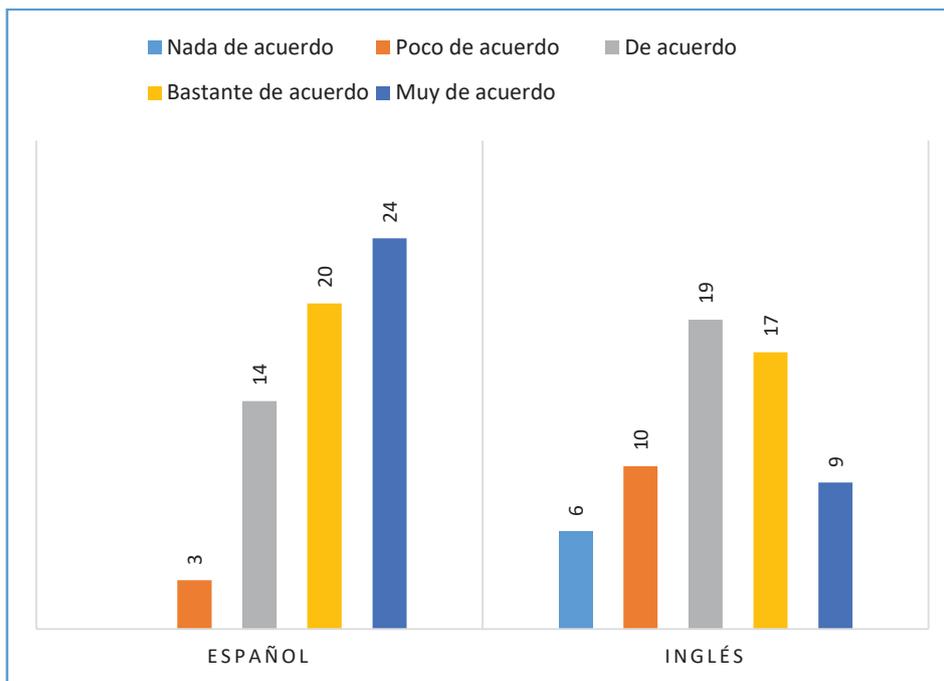
- a) *Me resultan útiles las herramientas para inglés*
- b) *Me resultan útiles las herramientas para español*
- c) *Considero que mis competencias como hablante nativo de español son suficientes para redactar mis trabajos*
- d) *Considero que mis competencias en inglés son suficientes para redactar mis trabajos*

En la Gráfica 4 se pueden observar los datos obtenidos acerca de la utilidad de las herramientas. En ella, destacan, en cuanto al inglés, las 22 respuestas (36 %) en *Muy de acuerdo* frente a las cero respuestas en *Nada de acuerdo* o las 2 respuestas (3,3 %) en *Poco de acuerdo*; en cuanto al español, solamente 11 personas (18 %) están muy de acuerdo, habiendo marcado 29 personas (47,5 %) un grado neutro de acuerdo. Además, las respuestas en *Poco de acuerdo* suben a 8 (13,1 %) y aparecen 2 respuestas (3,3 %) en *Nada de acuerdo*. Parece, así, que cierto porcentaje de estudiantes universitarios hispanohablantes (16,4 %) no encuentra de utilidad las herramientas que existen —o que conoce— en español para la redacción de textos académicos.



Gráfica 4: Grado de acuerdo con la utilidad de herramientas en español e inglés (En las siguientes afirmaciones, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo)

En las dos afirmaciones restantes de esta pregunta, los resultados indican una confianza en las competencias lingüísticas como hablantes nativos de español. En la Gráfica 5 se muestra que, en español, 24 personas (39,3 %) están muy de acuerdo con que sus competencias son suficientes, 20 personas (32,8 %) están bastante de acuerdo y ninguna está en total desacuerdo. Al contrario, en inglés, la cifra en *Muy de acuerdo* baja a 9 (14,7 %) y se iguala con las 10 respuestas (16,4 %) de *Poco de acuerdo* y las 6 respuestas (9,8 %) en *Nada de acuerdo*.



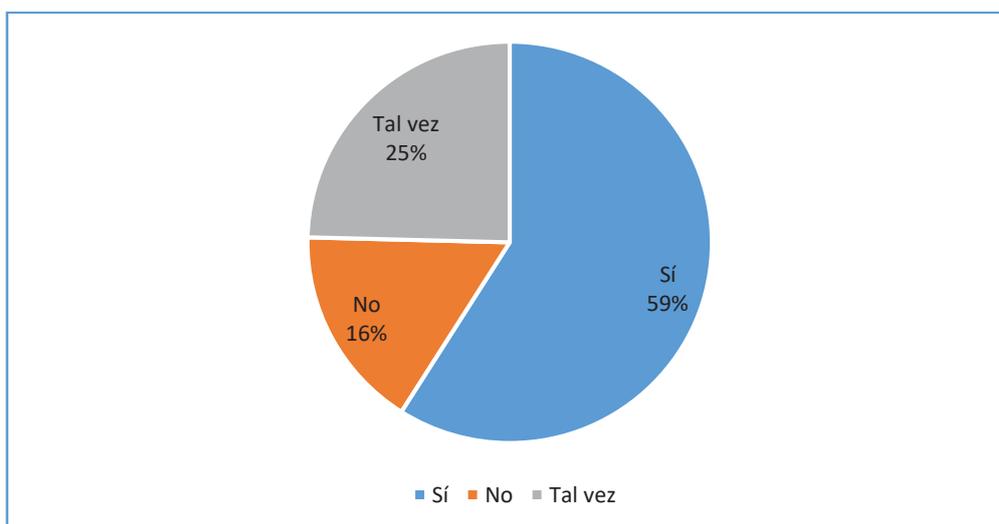
Gráfica 5: Grado de acuerdo con las competencias lingüísticas propias (En las siguientes afirmaciones, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo)

Se podría confirmar, de esta manera, la hipótesis inicial, pues los datos revelan que, efectivamente, se acude con mayor frecuencia a herramientas en inglés. No obstante, al confirmarse, se considera oportuno introducir un tercer bloque en el cuestionario para saber por qué razones ocurre esto.

El tercer bloque se dividió en dos preguntas con las que se pretendía profundizar en los conocimientos y necesidades del estudiante. En primer lugar, resultaba interesante averiguar si los talleres o cursos de escritura académica son conocidos (*¿Conoces talleres o cursos de escritura académica?*): 52 personas (85,2 %) no los conocen. En segundo lugar, se preguntó si en el proceso de redacción de sus trabajos académicos, echaron en falta ayuda por parte del profesorado en relación con la escritura académica (*Para conseguir una escritura académica en tus trabajos, ¿has echado en falta algún tipo de ayuda por parte del profesorado?*). Los resultados de esta pregunta muestran que 44 personas (72,1 %) sí hubieran podido necesitar ayuda. Probablemente el profesorado no ofrece este tipo de ayuda porque también existe un desconocimiento por su parte en cuanto a herramientas en línea en español, debido, como ya se ha mencionado con anterioridad, a la escasez de las mismas. Esto provoca que por parte de las facultades no se propongan talleres de escritura y, por tanto, el estudiante universitario no conozca recursos de ayuda en su propia lengua. No obstante, cabe

destacar la labor llevada a cabo por algunos centros de escritura como el de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)¹⁴, donde se ofrecen recursos sobre la norma, los procesos de escritura o los géneros académicos (ensayo, TFG, TFM, tesis, *abstract*, etc.).

Por último, la disponibilidad de una aplicación en dispositivos móviles puede ser otro motivo que impulse al estudiante a recurrir o no a las herramientas existentes. Solamente un 16 % de los encuestados (10 personas) afirma que no acudiría con mayor frecuencia a herramientas si estas estuvieran disponibles para un dispositivo móvil. No obstante, este es un factor importante, pues los datos resultantes de las preguntas *¿Tienes descargada en tu teléfono móvil la aplicación de Google Translator?* y *¿Y la aplicación del Diccionario de la Real Academia Española?* muestran que, en el ámbito de los teléfonos móviles, las diferencias entre una lengua y otra se disipan: 41 personas (67,2 %) tienen Google Translator, pero también son 41 las que tienen el *Diccionario de la Lengua Española*. Además, para concluir este bloque, se planteó a los encuestados la posibilidad de proponer otras herramientas que tuviesen descargadas en sus dispositivos, y se obtuvieron 15 respuestas: algunas de ellas son los diccionarios *Oxford* y *Cambridge*, *WordReference*, el *Diccionario da Real Academia Galega*, el *Traductor PONS* para alemán o *DeepL*. Entre todas estas herramientas, la mayoría diccionarios, no se contempla ninguna para la lengua española.



Gráfica 6: Opinión sobre la disponibilidad de las aplicaciones en dispositivos móviles (Si una herramienta tuviese aplicación disponible para móviles, ¿crees que la utilizarías con mayor frecuencia?)

¹⁴ <https://uamx.uam.es/courses/course-v1:UAMx+CentroEscritura+01/course/>

5.2 Test de usabilidad: léxico académico

Aunque la utilización de cuestionarios es una manera rápida de conseguir un número considerable de respuestas, se ha comentado en el apartado 4 que no siempre resulta la manera más eficaz para conocer la relación del usuario con la herramienta utilizada (Tarp, 2009). Así, se ha llevado a cabo un test de usabilidad elaborado a través del protocolo *think-aloud*, de manera que, para esta investigación, se pueda observar de manera directa los pensamientos y pasos que da el usuario en su proceso de redacción de textos.

5.2.1 Diseño y administración

El test de usabilidad resulta necesario para comprender la manera en que el estudiante hace uso de las herramientas en línea para escritura académica. Además, otro objetivo que se persigue con la realización de este test de usabilidad es comprobar las estrategias de búsqueda del usuario (estudiante universitario), en una herramienta en línea, ante posibles problemas relacionados con aspectos léxicos dentro de un texto académico: dónde los consulta, cómo y por qué. A continuación, se presentará el perfil de los estudiantes, así como una descripción de la tarea asignada y de su organización.

Dos estudiantes universitarios se ofrecieron voluntarios para realizar el test planteado. Cabe señalar que, a pesar de tener unos perfiles diferentes, por cuestiones académicas actuales, ambos contaban con conocimientos previos de herramientas específicas de léxico para escritura académica dedicadas a colocaciones, como por ejemplo HARTA: el primer estudiante (en adelante, E1) cursa actualmente un máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en el módulo de lenguas extranjeras; el segundo estudiante (en adelante, E2), un máster en Lingüística Aplicada.

La tarea asignada consistía en mejorar o buscar alternativas a colocaciones, sinónimos y fórmulas académicas marcadas en negrita en 16 oraciones (Anexo 2)¹⁵. Otros estudios que utilizan los protocolos *think-aloud* se centran en presentar unos errores para saber si el estudiante es capaz de resolverlos (Müller-Spitzer *et al.*, 2018; Wolfer *et al.*, 2018; Bartelds, 2021). No obstante, con el presente test no se persigue conocer la capacidad de solución de errores de los estudiantes, sino observar cómo y dónde identifica

¹⁵ Las oraciones para esta tarea fueron recogidas de los corpus de las herramientas LEAD y HARTA.

combinaciones léxicas en diferentes herramientas en línea. Se expone a continuación una muestra de las oraciones tanto de inglés como de español en las que se trataba de buscar:

- Alternativas para colocaciones

- 1) *The purpose of the research is to discover solutions to **problems** that have not yet been **posed***
- 2) *Después de una **completa revisión bibliográfica** de la literatura profesional sobre tesis doctorales, se examinan los estudios elaborados por el INE*

- Alternativas para fórmulas académicas

- 1) ***The conclusion is that** quantitatively oriented research on the sources of teacher efficacy is crucial for the advancement of this field*
- 2) ***Hay que destacar que** este bajo volumen de inversiones no podrá mantenerse mucho tiempo*

- Alternativas para sinónimos

- 1) *En la gráfica siguiente **se ven** las ideas principales mencionadas en el apartado anterior*

Con este tipo de ejemplos, se pretendía que los dos estudiantes pensaran unas propuestas e hiciesen consultas en Internet para llegar a conseguir otras alternativas académicas como *the difference lies in* o *una exhaustiva revisión bibliográfica*.

Se les envió un documento de Word (Anexo 2) con las instrucciones de la tarea y las 16 oraciones, 8 de ellas en inglés y las 8 restantes en español. Para aclarar los pasos a seguir con el método *think-aloud*, el documento presentaba las instrucciones estructuradas en los siguientes puntos:

- 1) Grabación de pantalla del ordenador y de voz, con el programa que los participantes eligieran.
- 2) Mejora o presentación de alternativas a colocaciones¹⁶, fórmulas y sinónimos.
- 3) Búsqueda en Internet de todas las alternativas que se presenten.
- 4) Utilización de cualquier herramienta conocida, no solo una.

¹⁶ En el caso de las colocaciones, se marcaron en las oraciones los dos elementos de la combinación.

El tiempo estimado para la tarea era de aproximadamente una hora. Una vez realizada, los resultados —esto es, la grabación y el documento con los cambios propuestos— fueron entregados a través de correo electrónico y Microsoft Teams (con su correspondiente copia en One Drive) y subidos a la herramienta Stream de Office 365 para contar con la transcripción de cada grabación.

5.2.2 Resultados

En este apartado se presentarán detalladamente algunos ejemplos de cómo los dos estudiantes resolvieron la tarea. Los datos se tratarán de manera cualitativa y no cuantitativa, esto es, incidiendo en el comportamiento a la hora de realizar búsquedas y enfrentarse a las posibles alternativas. Además, cabe señalar que estos datos obtenidos de las grabaciones no son representativos, pues ambos participantes tenían un conocimiento previo de la herramienta HARTA y, por otra parte, en el caso de E1, existen evidencias en la grabación que prueban que había realizado la tarea de antemano. No obstante, el uso que hacen de las herramientas y el acceso a diferentes recursos sirven como punto de partida para realizar una comparación entre ambos estudiantes.

Las distintas propuestas para cada oración de la tarea se llevaron a cabo correctamente, siguiendo los pasos indicados: se presentaron o no unas hipótesis iniciales para cada caso, se realizaron las consultas necesarias y se corroboró en todo momento cada resultado en herramientas en línea. Hay que destacar que ambos participantes, a pesar de haberse mencionado en las instrucciones (Anexo 3) que la tarea consistía en proponer mejoras o alternativas, partieron de la idea de que los elementos señalados en cada oración eran fallos o problemas (a, b, c). De esta manera, cuando se hacía una propuesta inicial, esta estaba fundamentada en la presencia de un error.

- (a) E1(oración 1): yo creo que el problema tiene que estar con el verbo pose¹⁷
- (b) E2(oración 1): tenemos la colocación falsa problems posed
- (c) E1 (oración 2): the conclusion is that / yo creo que esto es un calco del español / y yo creo que en inglés / no se dice / así

¹⁷ La notación de las transcripciones utilizada sigue las reglas que presenta el grupo Val.Es.Co (en <https://www.uv.es/corpusvalesco/convenciones.html>).

Para poder presentar los datos en el presente trabajo, las grabaciones de cada estudiante fueron transcritas, y la información relevante fue transferida a una tabla, pues es importante conocer las acciones del usuario: qué hace, qué herramientas utiliza, cómo hace las búsquedas, qué dice. Ambos utilizan herramientas diferentes entre ellos y, a su vez, para cada idioma. Así, en la Tabla 1 sirve de muestra para observar las acciones que llevan a cabo los dos estudiantes en la oración 1 para encontrar una colocación alternativa en diferentes herramientas en inglés.

Nº oración: 1	Elemento: <i>pose a problem</i>	Tipo: colocación
Estudiante: E1		
Acciones	Recurso	Observaciones
Lectura	Word	Yo creo que el problema tiene que estar con el verbo pose
Abrir <i>Oxford Collocation Dictionary</i>	Navegador	
Búsqueda <i>problem</i>	<i>Oxford Collocation Dictionary</i>	
Verbo + <i>problem</i>	<i>Oxford Collocation Dictionary</i>	Pose sí que se puede usar / pero como presentar
Revisión oración	Word	
Verbo + <i>problem</i>	<i>Oxford Collocation Dictionary</i>	
Propuesta final	Word	<i>Address a problem</i>
Estudiante: E2		
Acciones	Recurso	Observaciones
Lectura	Procesador de textos	Tenemos la colocación falsa <i>problems posed</i> Me interesa saber / cuáles son los verbos que siguen a <i>problem</i>
Abrir <i>Macmillan Dictionary</i>	Navegador	
Búsqueda <i>problem</i>	<i>Macmillan Dictionary</i>	
Apartado colocaciones	<i>Macmillan Dictionary</i>	
Apartado verbos	<i>Macmillan Dictionary</i>	Encounter / que además es la que aparece en el ejemplo
Propuesta final	Procesador de textos	<i>Encounter</i>

Tabla 1: Datos de E1 y E2 para la oración The purpose of the research is to discover solutions to problems that have not yet been posed

Mientras que E1 acude a un diccionario de colocaciones, E2 busca una alternativa dentro del apartado de colocaciones del diccionario *Macmillan*. En ocasiones, esta elección diferente de las herramientas suele influir en la mayor o menor corrección de

la propuesta final (Müller-Spitzer *et al.*, 2018: 299). Por ello, a continuación, se observarán algunos casos en los que la herramienta consultada es un factor importante para obtener el resultado requerido. Además, la correcta identificación previa de las combinaciones léxicas (colocación, fórmula o sinónimo) por parte de ambos estudiantes, como se verá, es determinante para realizar cada una de las búsquedas.

Así, en la colocación *the author suggests*, en la oración 4 (*The author suggests this idea in order to prove his previous hypothesis*), para encontrar una alternativa al verbo, E1 y E2 utilizan herramientas diferentes: en primer lugar, E1 identifica que se trata de una colocación y, por ello, hace una búsqueda en el *Oxford Collocation Dictionary*¹⁸. En este caso, utiliza la herramienta adecuada. Sin embargo, el único resultado es *author + write*, por tanto, se dirige al apartado de colocaciones de WordReference, aunque no consigue identificar una alternativa válida. En segundo lugar, E2 acude al diccionario *Macmillan* para consultar un sinónimo de *suggest*, por tanto, no ha identificado correctamente la colocación y no obtiene el resultado esperado. Ante esta situación, ambos reformulan su búsqueda y se orientan finalmente de manera similar: a pesar de ser una colocación de sujeto + verbo, los dos se rigen por el sustantivo *idea*, esto es, verbo + complemento. Se puede ver un ejemplo del proceso en la siguiente transcripción:

- (d) E1: aquí / no sé si buscar por author / porque al final [busca *author* en el diccionario de colocaciones] / claro // read / read an author / pero aquí / suggests this ideaa / no sé que aparecerá aquí / en WordReference / que también tiene un apartado de colocaciones /// pero aquí // verbos / to author // claro /// pero no me sale como / el mismo contexto // [lee] / no sé si el problema estará con suggest / con idea / enton(ces) si a lo mejor si busco idea [busca *idea* en el diccionario de colocaciones] /// have an idea / come up with an ideaa // claro / en este caso // mmm / no estoy muy segura / pero yo creo que // es como una idea que él / ehm / como que propone // entonces / yo diría / mmm / comes up with the idea / porque al finaaal / sí / yo creo que podnría esto en este caso // porque suggest / a parte de que yo aquí no lo veo // eeh / yo creo queee / es como más concreto esto

¹⁸ Cabe señalar que no es una web oficial: <https://www.freecollocation.com/>

Lo mismo ocurre en otras ocasiones: en la oración 2 (*The conclusion is that quantitatively oriented research on the sources of teacher efficacy is crucial for the advancement of this field*), ambos estudiantes se enfrentan a la fórmula académica *the conclusion is that* como si fuese una colocación. De esta manera, E1 realiza la búsqueda en el *Oxford Collocation Dictionary* y E2 en las colocaciones del *Macmillan*. Aunque no han acudido a la herramienta adecuada, este caso ejemplifica la capacidad de análisis de los estudiantes, pues, finalmente, identifican que se trata de una fórmula y proponen *in conclusion* (en el *Macmillan*, en el apartado de expresiones, y en el *Oxford Collocation Dictionary*, como preposición + verbo).

En cuanto a las herramientas en español, la búsqueda de colocaciones resulta satisfactoria para E1, pues utiliza correctamente HARTA como herramienta específica, como se puede comprobar en la Tabla 2. Reconoce la colocación y, de manera inmediata, recurre a HARTA para hacer la búsqueda requerida. Además, también se puede observar que E1 accede al DiCE y consigue el resultado deseado.

Nº oración: 10	Elemento: <i>hacer un análisis</i>	Tipo: colocación
Estudiante: E1		
Acciones	Recurso	Observaciones
Lectura	Word	Hacer es un verbo un poco / comodín
Abrir HARTA	Navegador	
Búsqueda <i>análisis</i>	HARTA	
Colocaciones para <i>análisis</i>	DiCE	
Verbo+ <i>análisis</i>	DiCE	Vemos hacer un / y todos los sinónimos
Propuesta final	Word	<i>Realizar este análisis</i>

Tabla 2: Pasos de E1 para búsqueda de colocaciones en la oración Para hacer este análisis, es necesario observar primero el comportamiento de los anfibios en tierra

Por otro lado, E2 no posee las mismas destrezas a la hora de utilizar HARTA para realizar búsquedas de colocaciones, como se observa en la Tabla 3 en la oración 13. Este estudiante suele recurrir al CORPES XXI para llevar a cabo sus consultas. Sin embargo, se da cuenta de la ineficiencia de esta herramienta para la búsqueda de colocaciones (debido a las extensas listas de concordancias). Por ello, acude a HARTA,

pero sin lograr su objetivo. La consulta *algunos autores* en esta herramienta no es válida. Así, decide volver a hacer la misma búsqueda en el CORPES XXI, escogiendo la alternativa que le parece más frecuente.

Nº oración: 13	Elemento: <i>autores proponen</i>	Tipo: colocación
Estudiante: E2		
Acciones	Recurso	Observaciones
Lectura	Procesador de textos	
Abrir CORPES XXI	Navegador	
Lema: <i>autor</i> Forma: <i>autores</i>	CORPES XXI	
Abrir filtros proximidad	CORPES XXI	
Buscar con <i>algunos</i> Distancia 1 a la izquierda	Filtros CORPES XXI	
Buscar verbo Distancia 1 a la derecha	Filtros CORPES XXI	Y nuevamente ordeno por // (()) / voy a probar a buscarlo en HARTA
Abrir HARTA	Navegador	
Búsqueda <i>algunos autores</i>	Expresiones HARTA	¿Algunos autores? // no / pero si busco en corpus a ver qué me da
Abrir corpus	HARTA	[Lee ejemplos] ((esto)) / realmente me sale mejor en el corpes
Abrir concordancias CORPES XXI	CORPES XXI	
Ordenar por primer lema a la derecha	Concordancias CORPES XXI	
Verbo <i>abogan</i>	Concordancias CORPES XXI	Abogan / pero vamos a ver alguna otra alternativa
Revisión lista de concordancias	Concordancias CORPES XXI	
<i>Consideran</i>	Concordancias CORPES XXI	Consideran // algunos autores // eehm / no
Segunda revisión de ejemplos	Concordancias CORPES XXI (página 10 de 33)	Bueno / defienden / quizás
Propuesta final	Procesador de textos	<i>Algunos autores defienden</i>

Tabla 3: Pasos de E2 para búsqueda de colocaciones en oración *Algunos autores proponen un escrutinio universal cuando la prevalencia estimada en la población de riesgo sea superior al 15 %*

No obstante, a pesar de no acudir a la herramienta más adecuada en español, E2 plantea siempre unas propuestas finales bastante correctas, ya que conoce cómo utilizar el CORPES XXI satisfactoriamente, recurriendo a todas sus funciones, como se puede ver en la Tabla 3 y en la siguiente transcripción:

- (e) [para la colocación *autor formula una hipótesis* en la oración 16 *El autor formula una hipótesis sobre la identidad del personaje en la novela*] aquí lo que sí que voy a hacer es eeh/ como estamos en / aquí sí que voy a incluir el corpus académico [hace clic en *Subcorpus* y marca tipología académica] /// ahora sí // proponer / sostener

Si bien, en el caso de búsquedas de alternativas para fórmulas académicas, E2 sí es capaz de utilizar HARTA correctamente, pues, al introducir la fórmula completa *se puede concluir que*, la herramienta devuelve unos resultados determinados¹⁹. En la oración *Así pues, se puede concluir que la situación geográfica de los distritos juega un papel importante*, tanto E1 como E2 prueban que reconocen una fórmula académica y que, por ello, deben dirigirse a las funciones discursivas que ofrece HARTA. Dentro del apartado de funciones discursivas, ambos seleccionan *Presentar las conclusiones* y eligen sus alternativas. En el caso de E1, por ejemplo, compara las apariciones y frecuencia de *se puede concluir que* con las de *se concluye que*, para comprobar que esta última se puede utilizar.

- (f) E1: Esta se podría utilizar / pero / se concluye que / igual es más concreta

Por último, es importante saber si los usuarios son conscientes de que cada herramienta tiene su propósito y así adapten sus estrategias de búsqueda (Müller-Spitzer *et al.*, 2018: 299). Así, para las búsquedas de sinónimos, E2 utiliza un diccionario en la oración 8 (*The increase in childhood obesity is largely because of changes in lifestyle and diet over the last twenty years*), donde se le pide que sustituya *because of* por otra partícula similar. Es consciente de que *because of* no va a aparecer en un diccionario, pero conoce la herramienta, pues sabe que la búsqueda va a remitir a *because*. Desde ahí, al hacer clic en el apartado de sinónimos, encuentra *due to*, que es su propuesta final.

¹⁹ No obstante, como se verá en la transcripción (k), se puede comprobar que no sabe utilizar la herramienta ni el DiCE, pues busca el verbo *ver* en ambos recursos.

(g) Entonces // ya por último (en) la última oración en inglés / el problema está en because of / ehmmm / entonces realmente lo que iría aquí / es (6”) ehmm / habría que sustituir because of // entonces / si busco because of [escribe la búsqueda] / no va a estar / pero me lleva a because ehm / y si busco because of // bueno / si busco en sinónimos directamente eehm /// me aparece due to / eehh / y entonces (()) la definición te la pone como because of / así que sustituimos // [escribe propuesta en el documento]

Con este mismo ejemplo (oración 8) se puede observar cómo E1 cambia de herramienta, pues es consciente de que la consulta necesita hacerse en otro sitio web más adecuado: la herramienta que E1 utiliza por defecto es el *Oxford Collocation Dictionary*. Sin embargo, *because of* no es una colocación, por lo que debe hacer la consulta en una herramienta diferente. En este caso, no se da cuenta hasta el final de la búsqueda de que necesita un sinónimo y que este no aparece en un diccionario de colocaciones.

(h) Y en este caso / [lee la oración] / claro / largely because of // claro / yo no sé si because of // [escribe en diccionario de colocaciones] claro / aquí no me ponee // [entra en WordReference] yo creo que / a ver si aquí me sale colocaciones / pero yo creo que // el problema está eeh // [escribe la consulta] en because of // claro ((no)) // eehh [cambia a *English synonyms*] se necesita yo creo que un sinónimo / yo creo que es due to // [escribe en el documento] largely due to changes in lifestyle / yo creo que es una mejor opción

En español, en casos como la oración 11 (*En la gráfica siguiente se ven las ideas principales mencionadas en el apartado anterior*), desde un primer momento E1 no considera oportuna la búsqueda de una colocación para *gráfica* en HARTA, pues se debe consultar un sinónimo, por lo que acude a WordReference y al DLE. Con todo, esta búsqueda se podría hacer en HARTA —esto es, en el DiCE—, donde aparecen colocaciones para *gráfico* y algunas alternativas correctas (Figura 6).

(i) Yo creo que en este caso / llega con buscar un sinónimo de ver / que sea un poco más concreto // [entra en WordReference] porque ver es bastanteee general // entonces / vamos a español sinónimos y ponemos ver // y tenemos / pues mirar / ojear / contemplar / distinguir // se distinguen / por ejemplo / se observan // yo creo que como dice [lee la oración] / yo creo que podríamos decir se distinguen / porque en este caso / yo creo que // significa algo más / uhm / más / eehh / más

eeh / como más concreto / si vamos al [acude al DLE] / diccionario de la rae // y buscamos distinguir / eeh / claro [lee las definiciones] / claro / eeh / claro / entonces no sé yo si sería mejor [vuelve a WordReference] // porque distinguir es como si hubiera una diferencia // se perciben / se observan / yo creo que se observan simplemente [escribe propuesta final en el documento]



Figura 7: búsqueda en el DiCE de colocativo para gráfico como alternativa a WordReference

Para realizar esta misma consulta, E2 no conoce ningún diccionario de sinónimos y busca un sinónimo de *ver* en su navegador. Además, intenta encontrar un sinónimo en el DiCE. En este caso, parece que no conoce las funciones de esta herramienta. Una posible solución sería buscar *se pueden ver* en HARTA para obtener unos resultados correctos, pero finalmente vuelve a acudir al CORPES XXI. Asimismo, en el proceso de pensar en voz alta, da por error una opción que podría servir como propuesta final, pero no lo tiene en cuenta para hacer la búsqueda.

- (j) Lo que necesito realmente más bien son sinónimos de mostrar / eeh /// o sea / sinónimos de ver / perdón // entonces / sinónimos de ver // sinónimos de veer/ ehm / PUF / ehm / vale / creo que voy a recurrir a harta // o a digo al dice [abre el DiCE] (6') entonces si buscoo /// ver // vaya / no está // eehm // bien/ eeh/ mostrar no verdad? tampoco / nada / vale / y si me voy a harta [abre HARTA] por curiosidad (5') y busco / ver // no sé si me va a salir algo // no [...] lo único que se me ocurre aquí es buscar sinónimos de ver [en el navegador] // yyy a ver qué me sale [lee los resultados] // puedo probar si no a hacer la búsqueda con gráfica siguiente [abre el CORPES XXI y realiza la consulta y escoge la propuesta final *se presentan*]

6 Discusión

Tanto el cuestionario como el test de usabilidad han revelado una serie de resultados que servirán para comprobar la hipótesis planteada en el apartado 2.

En relación con el cuestionario, los datos obtenidos, como se esperaba, prueban que los estudiantes universitarios recurren con mayor frecuencia a herramientas de ayuda en inglés y que, por tanto, a la hora de redactar sus textos académicos, presenten una falsa confianza en sus competencias como hablantes nativos de español. No obstante, no se ha podido probar que, en español, el usuario también necesita utilizar herramientas de ayuda: harían falta otro tipo de preguntas más específicas. En los resultados, se observa, además, que no solo la escasez de herramientas en español es un factor que provoca que el estudiante universitario hispanohablante no acude a ellas, sino también la falta de información al respecto por parte de las universidades y por parte del profesorado también determina este comportamiento en el estudiante.

Por otro lado, entre las mejoras que se podrían implementar al cuestionario, se señala la necesidad de perfilar algunas preguntas relacionadas con el acceso a herramientas, pues la elección entre *Una vez a la semana* y *Más de una vez a la semana* para determinar la frecuencia de acceso puede resultar confusa. Además, se deberían incluir más preguntas de respuesta corta, para dar mayor libertad de expresión al usuario. No obstante, hay que tener en cuenta que buscar una mayor participación de los encuestados con respuestas cortas podría no resultar factible, ya que gran parte de los participantes realizan los cuestionarios si estos son rápidos y sencillos. Asimismo, para llevar a cabo trabajos futuros, sería interesante conocer la opinión del usuario en cuanto a la situación del español en el ámbito académico; ¿son conscientes de la diferencia que existe entre ambos idiomas? ¿Les gustaría realmente conocer y utilizar las herramientas en línea en español?

En cuanto al test de usabilidad, habría que realizar el mismo procedimiento con otros estudiantes que desconozcan las herramientas de colocaciones y fórmulas discursivas. En este caso, ambos estudiantes muestran unas competencias suficientes para utilizar herramientas de ayuda en ambos idiomas. No obstante, se ha podido comprobar que la elección de la herramienta es fundamental para obtener un resultado válido. Se han presentado situaciones en las que el estudiante no acudió a la herramienta adecuada. Müller-Spitzer *et al.* (2018: 299) advierten que los recursos están diseñados de manera

diferente para diferentes tipos de búsquedas y que, por tanto, no resultaría prometedor introducir en las búsquedas de un diccionario una oración o parte de una oración. Con todo, E2 busca una colocación (a partir de una única palabra *problem*) en un diccionario monolingüe y obtiene una respuesta apropiada, pues hay diccionarios que cuentan con apartados de sugerencias e información gramatical adicional. Así, lo ideal sería que, en cualquier herramienta en línea, se pudiese consultar una combinación léxica a través de cualquiera de sus elementos. De este modo, una colocación podría ser accesible a partir del colocativo y no solo de la base.

Esta tarea se diseñó con el fin de comprobar, en parte, qué herramientas conoce el usuario y a cuáles acude para realizar las búsquedas pertinentes. Sin embargo, se ha podido ver que ambos estudiantes se ciñen a unos recursos seleccionados antes de comenzar el ejercicio. De esta manera, llevan a cabo consultas léxicas en herramientas que no les corresponden: en el caso de la colocación *reach a conclusion*, E1 duda entre las alternativas *draw a conclusion* y *come to a conclusion*, pero en ningún momento hace una búsqueda en un corpus o en Linguee para averiguar cuál se adapta mejor. Asimismo, E2 decide introducir en los filtros del CORPES XXI una consulta para determinar qué verbo puede sustituir a *ver* en *En la gráfica siguiente se ven las ideas principales*. Una búsqueda de este tipo en Linguee devolvería una alternativa válida de manera más sencilla²⁰.

En cuanto a las competencias del usuario, se debe señalar que, aunque se ha mencionado que el comportamiento eficaz de ambos estudiantes no resulta representativo —para probar la hipótesis inicial—, existe una diferencia de uso de herramientas entre E1 y E2. Mientras que E2 acudió a herramientas poco adecuadas para la consulta de colocaciones en español —en el caso del inglés, el diccionario Macmillan es apto para la búsqueda de colocaciones, pero el CORPES XXI resulta inapropiado—, E1 utiliza algunos recursos específicos como el *Oxford Collocation Dictionary*, HARTA y el DiCE. No obstante, es importante mencionar dos aspectos: por una parte, se hace una búsqueda que resulta satisfactoria pero mediante la utilización de una herramienta poco adecuada, lo cual advierte de la necesidad de enseñar al usuario para qué sirve cada recurso y cómo debería utilizarse. Por otra parte, en ocasiones podrían estar acudiendo a la herramienta adecuada pero no han sido capaces de identificar con anterioridad a

²⁰ <https://www.linguee.es/espanol-ingles/traduccion/la+gr%C3%A1fica+siguiente.html>

qué tipo de combinación léxica se enfrentan, por lo que se puede sugerir que hay unas carencias en cuanto a sus competencias léxicas previas. Así, se podría profundizar en este tipo de cuestiones a través de otros cuestionarios y test de usabilidad más específicos y didácticos. Para ello, este test de protocolo *think-aloud* debería llevarse a cabo de manera cuantitativa y no cualitativa, como en otros estudios (MüllerSpitzer *et al.*, 2018; Bartelds, 2021), para comprobar factores como el tiempo o el número de pasos que necesita un usuario para encontrar una determinada solución.

Por último, como ocurre en otras investigaciones (entre otros, Bartelds, 2021; Müller-Spitzer *et al.*, 2018; Wolfer *et al.*, 2018), la presentación de los datos a través de tablas y transcripciones para la observación de los resultados puede resultar confusa. En trabajos futuros, este tipo de proyectos se podrían presentar de manera audiovisual, pues es importante ver el proceso que sigue el estudiante a través de las grabaciones.

7 Conclusiones

En el apartado 1 de este trabajo se ha introducido la importancia de acudir a herramientas de ayuda en línea para la realización de textos académicos. Sin embargo, la escasez de este tipo de recursos en español ha llevado a plantear que el usuario (en este caso, estudiante universitario) hispanohablante tiene menos competencias a la hora de utilizar herramientas en su lengua materna. Así, se ha perseguido, para probar la hipótesis, responder a dos preguntas:

- 1) ¿Qué herramientas conoce y utiliza el usuario en cada lengua?
- 2) ¿Hace un uso diferente de ellas en español y en inglés?

Por otra parte, además de comprobar el papel del usuario para con las herramientas en línea en español, otro objetivo secundario de este trabajo se ha centrado en visibilizar la necesidad de producir y difundir recursos de ayuda a la escritura académica en esta lengua.

Para responder a las dos preguntas planteadas, se han presentado las dos investigaciones llevadas a cabo para este estudio: el cuestionario y el test. El primero ha ayudado a probar la primera pregunta. A pesar de la necesidad de perfilar algunas preguntas e introducir otras nuevas, las respuestas obtenidas han servido para afirmar que el usuario acude con escasa frecuencia a herramientas en español, ya que desconoce las que hay y, a raíz de este desconocimiento y escasez, considera que sus competencias como hablante nativo resultan suficientes para enfrentarse a un textos académico. Así, cabría esperar que el uso que se hace de las herramientas en las dos lenguas es diferente. Para probarlo, se ha recurrido al test de usabilidad.

Se espera, pues, que un estudiante universitario estándar no acuda a herramientas en español. Por tanto, en un test de este tipo, en el que se deben realizar consultas léxicas, el resultado esperado era una mayor fluidez a la hora de recurrir a herramientas en inglés y, probablemente, unas consultas en español realizadas en las herramientas más comunes y poco específicas, como traductores, el DLE o el propio buscador de Google. De esta manera, se podría contestar *sí* a la segunda pregunta, y probar la hipótesis inicial. No obstante, los dos estudiantes que realizaron la tarea de *think-aloud*, por cuestiones de trayectoria académica, sí conocían HARTA o el DiCE, por tanto, la muestra no es representativa. Así, este conocimiento de herramientas como HARTA dificulta afirmar que se hace un uso diferente de los recursos dependiendo del idioma y

que el usuario posee menos competencias en cuanto al uso de recursos en español. Como se ha mencionado, habría que realizar más investigaciones con otro tipo de perfil de estudiante.

Con todo, la hipótesis podría probarse si se tienen en cuenta las diferencias que existen entre E1 y E2. En el caso de E1, se han presentado situaciones en las que ha sabido utilizar todas las funciones de HARTA —y, además, del DiCE— tanto en colocaciones como en fórmulas académicas. Ha sabido recurrir a la herramienta adecuada para localizar estas combinaciones léxicas. Sin embargo, E2 solamente ha sabido utilizar HARTA para las fórmulas, pues, a la hora de hacer búsquedas sobre colocaciones, introducía una consulta errónea. La consulta de un verbo no remite a ningún resultado; las colocaciones se buscan a través de la base (sustantivo). Mientras que en inglés ambos conocían todas las opciones que les podían ofrecer las herramientas que utilizaron —en el *Macmillan*, por ejemplo, E2 era consciente de que podía buscar expresiones y sinónimos—, en español no supieron utilizar todas las opciones de HARTA y, además, para la búsqueda de sinónimos, no se realizó la consulta en un diccionario específico de sinónimos, sino que se acudió al propio navegador y a WordReference. Por otro lado, aunque el uso del CORPES XXI fue correcto, se trata de una herramienta ineficiente para buscar colocaciones. Teniendo en cuenta este punto de vista, la hipótesis sí podría ser probada. Aun así, sería conveniente realizar otros estudios al respecto para confirmar estas ideas.

Por otro lado, es importante destacar que este trabajo se ha realizado, en parte, para dar mayor visibilidad al español como lengua académica. Las herramientas son escasas y, como se ha comprobado en los resultados obtenidos del cuestionario, los usuarios las desconocen. Con todo, resulta necesario destacar la presencia de herramientas como HARTA, el DiCE, ArText o Linguakit, llevadas a cabo en España como herramientas específicas para consultas léxicas y gramaticales en este idioma, además de cursos y talleres de escritura académica que intentan ayudar al estudiante universitario. Si se tienen en cuenta las respuestas obtenidas en cuanto al uso de dispositivos móviles (*vid.* apartado 5.1.2), se debería empezar a promover la elaboración de recursos para este formato. Dentro del ámbito universitario, las nuevas generaciones utilizan cada vez con más frecuencia un teléfono móvil o una *tablet* en las aulas. Por tanto, en este contexto, el uso de estos dispositivos con fines didácticos y académicos podría resultar positivo para el estudiante. Así, este trabajo abre camino a futuras investigaciones que estudien

las necesidades del estudiante en cuanto a escritura académica para poder desarrollar nuevas herramientas en español que puedan ser difundidas desde las universidades. Para ello, es determinante tener en cuenta que a los adolescentes la información les llega a través de sus pantallas, por tanto, el desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles resultaría un gran avance para la difusión y enseñanza de escritura académica entre los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Ramos, M., García-Salido, M., y García, M. (2017). Exploiting a Corpus to Compile a Lexical Resource for Academic Writing: Spanish Lexical Combinations. *Proceedings of 2017 ELex Conference*, 571-586.
- Baldwin, T. y Su Nam Kim (2010). Multiword Expressions. En Nitin Indurkha y Fred J. Damerau (eds.), *Handbook of Natural Language Processing*. Nueva York: CRC Press/Boca Raton, 267-292.
- Bartelds, D. (2021). How to stay in the loop. A think-aloud study on dictionary use by excellent secondary-school students of Ancient Greek. *International Journal of Lexicography*, 34(1), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecab001>
- Bogaards, P. (2003). Uses and users of dictionaries. En P. van Sterkenburg (ed.), *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 26-33.
- Cabré, M. T. (2016). Prólogo. Redactar un proyecto, una capacidad adquirida. En Iria da Cunha, *El trabajo de fin de grado y de máster. Redacción, defensa y publicación*. Barcelona: Editorial UOC, 11-14.
- Cruz Piñol, M. (2014). Recursos on line para escribir textos planificados en español. En Estrella Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*. Barcelona: Ariel, 859-874.
- da Cunha, I. (2016). *El trabajo de fin de grado y de máster. Redacción, defensa y publicación*. Barcelona: Editorial UOC.
- da Cunha, I. (2020). Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG). *ELUA*, 34, 39-72. DOI: 10.14198/ELUA2020.34.2
- Domínguez Vázquez, M.J. y Valcárcel Riveiro, C. (2015). Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? En María Dolores Sánchez Palomino y María José Domínguez Vázquez (coords.), *Lexicografía de las lenguas romanas. Aproximación a la lexicografía moderna y contrastiva, II*. Berlín/München/Boston: De Gruyter, 165-187.

- Frankenberg-Garcia, A., Rees, G., Lew, R., Roberts, J., Sharma, N., y Butcher, P. (2019). ColloCaid: a tool to help academic English writers find the words they need. En F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley y S. Thouésny (eds.), *CALL and complexity –short papers from EUROCALL 2019*. Research-publishing.net, 144-150. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.38.1000>
- Frankenberg-Garcia, A. (2021). Helping writers with academic English collocations. *International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATELF) Magazine*, 280, 12-13.
- Gantar, P., Colman, L., Parra Escartín, C. y Martínez Alonso, H. (2019). Multiword expressions: between Lexicography and NLP. *International Journal of Lexicography*, 32(2), 138-162. DOI: 10.1093/ijl/ecy012
- García Asensio, M^a. A. y Montolío, E. (2014). Cuestiones de léxico. En Estrella Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*. Barcelona: Ariel, 175-220.
- Granger, S. y Paquot, M. (2015). Electronic lexicography goes local: design and structures of a needs-driven online academic writing aid. *Lexicographica–International Annual for Lexicography*, 31(1), 118-141. DOI: <https://doi.org/10.1515/lexi-2015-0007>
- Kopleing, A. y Müller-Spitzer, C. (2015). General issues of online dictionary use. En C. Müller-Spitzer (ed.), *Using online dictionaries (Lexicographica: Series Maior)*. Berlín/Boston: De Gruyter, 127-142.
- Kosem, I., Lew, R., Müller-Spitzer, C., Silveira, M. R., Wolfer, S., Dorn, A.,... Nesi, H. (2019). The Image of the Monolingual Dictionary Across Europe. Results of the European Survey of Dictionary use and Culture. *International Journal of Lexicography*, 32(1), 92-114. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecy022>
- Lea, D. (2014). Making a Learner's Dictionary of Academic English. *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, 181-189.
- Lei Lei y Dilin Liu (2018). The academic English collocation list. A corpus-driven study. *International Journal of Corpus Linguistics*, 23(2), 216–243. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijcl.16135.lei>

- Montolío, E. (dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*. Barcelona: Ariel.
- Müller-Spitzer, C., Vázquez, M. J. D., Curcio, M. N., Dias, I. M. S., y Wolfer, S. (2018). Correct hypotheses and careful reading are essential: Results of an observational study on learners using online language resources. *Lexikos*, 28, 287-315. <https://doi.org/10.5788/28-1-1466>
- Nurmukhamedov, U. (2016). The contribution of collocation tools to collocation correction in second language writing. *International Journal of Lexicography*, 30(4), 454-482. DOI: doi:10.1093/ijl/ecw031
- Tarp, E. (2009). Reflections on lexicographical user research. *Lexikos*, 19, 275-296.
- Vázquez, G. (coord.). (2001a). *Actividades para la escritura académica: ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (coord.). (2001b). *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Wolfer, S., Curcio, M. N., Dias, I. M. S., Müller-Spitzer, C., & Vázquez, M. J. D. (2018). Combining quantitative and qualitative methods in a study on dictionary use. *Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress*, 101-112.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario de Google Forms

Anexo 2: Tarea para test de usabilidad (instrucciones y oraciones)

Uso de herramientas en línea para redacción de textos académicos

Hola, mi nombre es Julia Fidalgo Mariño, estudiante del Máster Interuniversitario en Lingüística Aplicada (MiLA) en la UDC. Para poder finalizar mi TFM, me gustaría pedir vuestra colaboración y, así, poder conocer el uso que hacéis de herramientas en línea (diccionarios, traductores, etc.) en español y en inglés. Por ello, sería conveniente que estéis acostumbrados a escribir en ambas lenguas en vuestro ámbito académico.

Si actualmente estás cursando un grado, un máster o un doctorado y, especialmente, si te encuentras en proceso de elaboración de tu TFG, TFM o tesis doctoral, te agradecería que contestases al presente formulario. Se trata de un formulario totalmente anónimo que solamente te llevará 10 minutos. Puedes consultar aspectos sobre el anonimato en el siguiente enlace: https://www.udc.es/es/pe/aviso_legal/

Muchas gracias.

***Obligatorio**

1. Aviso legal *

He leído el aviso legal y acepto participar en este cuestionario sabiendo que mis datos no serán revelados y que puedo dejar de contestar si así lo considero.

Marca solo un óvalo.

Sí *Salta a la pregunta 2*

No

Datos sociolingüísticos

2. Edad

3. Nivel de estudios *

Marca solo un óvalo.

Grado o licenciatura

Máster

Doctorado

Otro: _____

4. Área *

Marca solo un óvalo.

- Artes y Humanidades
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Ciencias
- Ciencias de la Salud
- Ingeniería y Arquitectura

5. ¿Te consideras hablante nativo de español? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

6. ¿Has estudiado inglés? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

7. ¿Podrías situar tu nivel de inglés?

En este caso, el nivel inicial se corresponde con A1-A2; el básico, con B1-B2; el avanzado, con C1-C2.

Marca solo un óvalo.

- Inicial
- Básico
- Avanzado

8. ¿Utilizas el inglés en tu contexto académico? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

9. ¿Estás realizando actualmente un TFG, TFM o tesis doctoral? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Uso de
herramientas
en línea

En este apartado, contestarás preguntas para conocer tu relación con las herramientas en línea (diccionarios, traductores...) a la hora de redactar textos académicos. Recuerda que no serás juzgado por tus respuestas: todas ellas son válidas y servirán de ayuda.

10. ¿A cuáles de estas herramientas acudes si tienes dudas en tus redacciones? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Diccionarios de español (DLE, Clave, etc.)
- Diccionarios de inglés (Oxford, Cambridge, Collins, etc.)
- Diccionarios bilingües (Cambridge, VOX, Collins, etc.)
- Google Translator
- Buscadores (Google, Bing, Yahoo)
- Linguee
- Wordreference
- Reverso
- DeepL
- Ninguna

Otro: _____

11. ¿Para qué acudes a ellas? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Búsqueda de definición
- Búsqueda de sinónimos
- Búsqueda de traducción

Otro: _____

12. Indica con qué frecuencia acudes a herramientas en línea en español y/o en inglés para tus trabajos *

Marca solo un óvalo por fila.

	Cada día	Una vez a la semana	Más de una vez a la semana	Una vez al mes	Más de una vez al mes
Español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. En las siguientes afirmaciones, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo: *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Me resultan útiles las herramientas para inglés	<input type="radio"/>				
Me resultan útiles las herramientas para español	<input type="radio"/>				
Considero que mis competencias como hablante nativo de español son suficientes para redactar mis trabajos	<input type="radio"/>				
Considero que mis competencias en inglés son suficientes para redactar mis trabajos	<input type="radio"/>				

Escritura académica en el ámbito universitario

14. ¿Conoces talleres o cursos de escritura académica? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

15. Para conseguir una escritura académica en tus trabajos (TFG, TFM,...), ¿has echado en falta algún tipo de ayuda por parte del profesorado? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Uso de dispositivo móvil

16. Si una herramienta tuviese aplicación disponible para móviles, ¿crees que la utilizarías con mayor frecuencia? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Tal vez

17. ¿Tienes descargada en tu teléfono móvil la aplicación de Google Translator?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

18. ¿Y la aplicación del diccionario de la Real Academia Española?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

19. ¿Tienes alguna otra aplicación de este tipo descargada en tu teléfono móvil? En caso afirmativo, indica cuál.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Test de usabilidad de herramientas en línea

El siguiente test forma parte del Trabajo de Fin de Máster *Escritura académica y uso de herramientas en línea: consultas léxicas en español e inglés*. En él, se te pedirá lo siguiente:

1. Graba la pantalla de tu ordenador y también tu voz. Se trata de un ejercicio de *think-aloud* en el que se tiene que observar y escuchar cada paso que das.
2. Debes mejorar los elementos señalados las oraciones (ocho en inglés y ocho español) que aparecen a continuación. Las mejoras tienen que ver con aspectos léxicos: fórmulas académicas, sinónimos y colocaciones. En el caso de las colocaciones, se marcan los dos elementos de la combinación, aunque solamente haya que cambiar uno.
3. Tienes que hacer una búsqueda en Internet de cualquier aspecto que consideres necesario para mejorar las oraciones. Además, aunque sepas proponer mejoras para las oraciones sin la necesidad de hacer una consulta, deberás hacerla igual para corroborar tu proposición. Esto es, siempre que se te ocurra alguna mejora, debes dejar constancia de que puedes llegar a ella a través de Internet.
4. No se trata de utilizar solamente una herramienta en línea, por tanto, puedes utilizar cualquier recurso que conozcas o que aparezca en tu navegador. Procura que sean sitios fiables.
5. Recuerda que se trata de un ejercicio de hablar en voz alta. No deberías estar callado más de 10 segundos, pues es necesario saber qué pasa por tu cabeza en todo momento.
6. Tendrás que entregar el resultado (la grabación de pantalla y voz y este documento de Word –cambia el nombre a Test_NombreApellido.docx– con las mejoras) antes del **4 de junio**, a través de TEAMS o Outlook. Si tienes una cuenta de Outlook, deberías tener en cuenta que puedes grabar en TEAMS y subirlo al *SharePoint*.

Ningún dato personal (nombre completo, lugar de residencia, voz, etc.) será revelado. Es un ejercicio de carácter académico. Recuerda, por otra parte, que no serás juzgado por tu trabajo. Cualquier respuesta está bien siempre que lo consultes en Internet. Si no encuentras ningún resultado que te convenza, pasa a la siguiente oración.

Muchas gracias por tu colaboración.

INGLÉS

1. The purpose of the research is to discover solutions to **problems** that have not yet been **posed**.
2. **The conclusion is that** quantitatively oriented research on the sources of teacher efficacy is crucial for the advancement of this field.
3. The difference **is** in the time the animal spends resting between meals.
4. The **author suggests** this idea in order to prove his previous hypothesis.
5. In order to **reach a conclusion** in the present case, the Commission will have to consider only two aspects.
6. However, although the **research reveals** interesting relations, the evidence is best described as descriptive rather than casual.
7. **I think** many people in this country have a poor understanding of science.
8. The increase in childhood obesity is largely **because of** changes in lifestyle and diet over the last twenty years.

ESPAÑOL

1. Después de una **completa revisión** bibliográfica de la literatura profesional sobre tesis doctorales, se examinan los estudios elaborados por el INE.
2. Para **hacer este análisis**, es necesario observar primero el comportamiento de los anfibios en tierra.
3. En la gráfica siguiente **se ven** las ideas principales mencionadas en el apartado anterior.
4. Actualmente se sigue trabajando en la metodología para **obtener conclusiones** más precisas y comparables.
5. Algunos **autores proponen** un escrutinio universal cuando la prevalencia estimada en la población de riesgo sea superior al 15 %.
6. **Hay que destacar que** este bajo volumen de inversiones no podrá mantenerse mucho tiempo.
7. Así pues, **se puede concluir que** la situación geográfica de los distritos juega un papel importante.
8. El **autor formula** una hipótesis sobre la identidad del personaje en la novela.