



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Chile

Cassany, Daniel

Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos

Revista Signos, vol. 49, núm. 1, octubre, 2016, pp. 7-29

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157048408002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos

Online linguistic resources: Contexts, practices and challenges

Daniel Cassany

UNIVERSITAT POMPEU FABRA

ESPAÑA

daniel.cassany@upf.edu

Recibido: 01/XII/2015 / Aceptado: 20/V/2016

Resumen

A partir de 30 entrevistas en profundidad y semiestructuradas, exploramos cómo utilizan los recursos lingüísticos digitales (traductores, diccionarios, verificadores) 59 preuniversitarios plurilingües españoles (11-17 años), en sus prácticas letradas cotidianas, dentro y fuera del aula. Los estudios previos analizan estos recursos (Buyse, 2014) y su potencial utilidad para el aprendizaje verbal (Sinclair, 2004), pero carecemos de descripciones etnográficas de las consultas reales de cada uno de estos recursos y de los contextos comunicativos en que suceden. Nuestros datos apuntan que el recurso más popular es el traductor, en situaciones de lectura en L2 y de escritura en L1/L2, seguido por el diccionario y el verificador, en contextos escolares y privados. Las actitudes y prácticas descritas establecen diferencias entre un usuario básico, que emplea un recurso cualquiera de modo mecánico y acrítico, y otro sofisticado y autónomo, que elige conscientemente el recurso según el contexto, muestra conocimientos y destrezas refinados y verifica los resultados obtenidos con varias estrategias (retrotraducción, uso de un tercer idioma, comparar varios recursos, fotografías). Estas prácticas contrastan con las opiniones docentes, que desaconsejan el traductor, favorecen al diccionario o la gramática de autoridad y que prohíben usar ciertos recursos en las clases. Entre otras conclusiones, recomendamos la instrucción del alumnado en el aprovechamiento de estos recursos de manera formal y en el desarrollo de investigaciones más detalladas sobre este campo emergente.

Palabras Clave: Aprendizaje guiado por datos, alfabetismo digital, lectura y escritura en línea, lingüística del corpus, traducción asistida por ordenador.

Abstract

Based on 30 in-depth semi-structured interviews, we explore how 59 Spanish multilingual college students (11-17 year olds) use digital language resources (translators, dictionaries, checkers) in their daily literacy practices within and outside the classroom. Previous studies analyse these resources (Buyse, 2014) and their affordances for verbal learning (Sinclair, 2004), but we lack ethnographic descriptions of the actual queries of each of these resources and the communicative contexts in which they occur. Our data suggest that the most popular resource is the translator in L2 reading and L1 / L2 writing situations, followed by the dictionary and the checker in schools and private contexts. These attitudes and practices establish differences between a basic user, who employs any mechanical and uncritical resource, and a sophisticated and autonomous user, who consciously chooses the resource in context and shows refined knowledge and skills and verifies the results obtained with several strategies (backtranslation, use of a third language, comparison of resources, photographs). These practices contrast with teachers' point of view who advise the non usage of translators, and recommend well-known dictionaries and grammars and prohibit the use of certain resources in classrooms. Among other findings, we recommend the formal instruction for students in the use of these resources and the development of a more detailed research on this emerging field.

Key Words: Data-driven learning, digital literacy, online reading and writing, corpus linguistics, computer-assisted-translation.

INTRODUCCIÓN

Mientras escribía en catalán En_línea (Cassany, 2011) tuve esta duda: ¿cómo se llaman las piezas que componen un ‘mosaico’? No me acordaba de este término, que quería usar como metáfora. Entonces abrí en línea el Dirae, busqué ‘mosaico’, revisé los resultados y hallé ‘tesela’ en séptimo lugar, cuya definición es “cada una de las piezas con que se forma un ‘mosaico’”. Traduje la palabra mentalmente al catalán, pero dudaba de si se escribe o no con doble ele (tesel·la), por lo que lo comprobé en línea en el DIEC2, antes de retomar la escritura.

Este ejemplo muestra las notables ventajas y las altas exigencias que presenta el uso de los recursos lingüísticos digitales para resolver las necesidades cotidianas de comunicación. Conectado a la red, resolví la duda casi al instante, con pocos clics, sin costo y sin interrumpir mi tarea. Pero para hacerlo utilicé destrezas sofisticadas que solo domina un especialista. Conocía los dos recursos y sus prestaciones: sabía que el Diccionario Inverso de la Real Academia Española (Dirae) indexa la definición y los ejemplos de cada palabra, por lo que, al buscar ‘mosaico’, encontraría todas las ocurrencias de este vocablo, incluida la definición de ‘telesa’. Sabía que en catalán no existe nada parecido, por lo que la estrategia más rápida era buscar el término en español (una L2) y traducirlo después al catalán con el que estaba escribiendo. Sabía también que el Diccionari de la Llengua Catalana (Institut d'Estudis Catalans: DIEC2, segunda edición), es la máxima referencia para este idioma. Finalmente, también conozco las interfaces de ambos recursos y otras cuestiones, como la relación

meronímica entre ‘mosaico’ y ‘tesela’, que fundamenta que el primero sirva para definir el segundo, o las particularidades ortográficas de la ele en catatán.

Hoy en día la consulta de recursos lingüísticos digitales es corriente y fácil: el procesador de textos subraya en rojo algunas palabras desconocidas, buscamos en el DRAE la definición exacta de un vocablo o el imperfecto de subjuntivo de un verbo; traducimos una expresión desconocida del francés al español, buscamos la preposición que rige un verbo portugués o practicamos la pronunciación de una expresión inglesa. Varios factores favorecen este hecho: 1) el incremento del plurilingüismo y del contacto con idiomas extranjeros; 2) la disponibilidad en línea y gratuita de recursos lingüísticos sofisticados, que hasta hace poco hallábamos solo en libros menos accesibles y más rudimentarios, 3) el desarrollo de interfaces simples, con pocos comandos y requerimientos, y 4) el uso de móviles y portátiles que permiten acceder a estos recursos en tiempo y contexto reales.

En apariencia, estos ejemplos requieren solo conocer el recurso (denominación, vínculo, utilidad), escribir una expresión y dar unos clics para obtener respuestas efectivas. Pero las exigencias cognitivas son más elevadas: hay que tomar conciencia de la necesidad lingüística, conocer el recurso correspondiente, plantear la búsqueda en términos operativos, conocer y manejar los parámetros de cada recurso y, finalmente, saber interpretar los resultados. No es poco ni fácil y no parece que pueda hacerse sin nociones básicas de lenguas y tecnología.

Presentamos aquí una primera exploración del uso que hacen jóvenes plurilingües españoles de algunos de los recursos lingüísticos disponibles en la red. Describiremos los contextos comunicativos auténticos en qué se usan, las estrategias desarrolladas para obtener buenos resultados o las preferencias por unos recursos u otros. Nuestros datos proceden de una investigación más amplia sobre el impacto del modelo 1x1 (un portátil por alumno) en algunas aulas de secundaria catalanas, en las prácticas de lectura, escritura y aprendizaje con textos escritos (ver IES20_1x1).

Este trabajo ofrece avances en varias áreas de la lectura y la escritura digitales. Entre otros aspectos, describe los usos reales de esos recursos digitales: averigua en qué idiomas, géneros discursivos, ámbitos y contextos se utiliza cada recurso; qué facilidades y dificultades presentan; cómo los utilizan los usuarios reales de manera natural, o qué grado de eficacia tienen según los casos. Todo ello debe permitir diseñar recursos e interfaces más eficaces, adaptados a sus usuarios y a los contextos de uso. Por otro lado, el conocimiento de los tipos de consulta, los ítems consultados y las estrategias empleadas por los usuarios debe favorecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas de varios modos: 1) enseñando a usar cada recurso de manera más eficaz, concreta y contrastada; 2) facilitando la autonomía del aprendiz, al poder resolver por su cuenta sus necesidades comunicativas, y 3) fomentando el autoaprendizaje y la reflexión gramatical. Además, el conocimiento del uso de esos recursos lingüísticos en

situaciones de corrección aporta datos sobre los procesos cognitivos implicados en la composición digital (toma de conciencia de una necesidad, formulación de la consulta, revisión de los resultados, etc.).

1. Marco teórico

Con ‘recursos lingüísticos’ en línea (o digitales) denominamos un conjunto heterogéneo de fuentes de información alojadas en Internet, que permiten al internauta solucionar problemas lingüísticos corrientes. Llisterri (2003, 2007) distingue las ‘tecnologías’ (con programas informáticos) de los ‘recursos’ (bases de datos) y el procesamiento de la ‘señal sonora’ (habla) o ‘gráfica’ (escritura), si bien hoy conviene añadir el componente ‘multimodal’, como muestra la Tabla 1, de creación propia a partir de las distinciones de Llisterri:

Tabla 1. Clasificación de recursos y tecnologías digitales.

	Habla	Escritura	Multimodalidad
Tecnologías	Reconocimiento de voz (palabras y habla), identificación o verificación del hablante, síntesis de palabras y habla, oralización o conversión de escritura en habla, sistemas de diálogo e interpretación de habla.	Reconocimiento óptico de caracteres impresos y manuscritos, verificación ortográfica y gramatical, corrección de estilo; traducción asistida y automática, gestores de terminología, memorias de traducción, correctores y evaluadores de escritos, productores de textos (resúmenes); dictado o conversión del habla a escritura; transliteración entre sistemas de escritura.	Lectores y oralizadores de imágenes; apps de acceso a aparatos (discapacitados).
Recursos	Corpus de habla: conversaciones y monólogos; muestras de variación dialectal y contextual, de nativos y hablantes de L2, de niños y adultos; muestras de adquisición, interlenguaje e interacción entre idiomas; corpus de prosodia y comunicación no verbal, etc.	Bancos de datos de vocablos, textos e información lingüística: diccionarios monolingües, plurilingües, de definiciones, sinónimos, etc.; terminología y vocabularios especializados; corpus de escritos; gramáticas (conjungadores verbales, reglas morfológicas, sintácticas o semánticas); portfolios de aprendizaje.	Bancos de imágenes con metadatos, vídeos y mundos virtuales vinculados con términos y contextos verbales; portfolios.

Este cuadro incluye algunas tecnologías diseñadas para situaciones profesionales (traducción, edición, interpretación) o para discapacidades (cognitivas y físicas, como la invidencia o la sordera), que escapan del perfil de hablante corriente. No incluye tampoco las herramientas computacionales de codificación (reconocimiento, marcaje), análisis (segmentación, lematización, desambiguación), etiquetaje (fonético, prosódico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático) o explotación (frecuencia, concordancia) de corpus textuales, dirigidas a investigadores y docentes cualificados.

Esta investigación se centra en las tecnologías y recursos más accesibles, dirigidos al público general, gratuitos e intuitivos. En concreto, nos referimos a: 1) diccionarios de la lengua general (DRAE, DIEC, Cobuild, *Wordreference*), monolingües o plurilingües; 2) traductores automáticos (*Google Translate*, Instituto Cervantes, El País); 3) verificadores ortográficos (incorporados a los procesadores *Word* u *OpenOffice*); 4) conjugadores verbales (Onoma, Reverso); 5) córpora de textos (CREA), y 6) otros recursos variados (vocabularios, bancos terminológicos [TermCat, IATE]), analizadores morfosintácticos (CLIC), oralizadores, etc. La selección incluye recursos de autoridad (DRAE) y populares (*Wordreference*, *Google Search*), puesto que nuestro punto de vista es el del usuario real. Finalmente, nos referiremos a estas herramientas con la denominación simplificada de ‘recursos’.

Nos situamos en el enfoque denominado data-driven learning (o ‘aprendizaje guiado por datos’), dentro de la lingüística del corpus (Sinclair, 2004; Aijmer, 2009; Parodi, 2010; Cruz Piñol, 2012), que propone que los aprendices utilicen los grandes corpus de textos auténticos para resolver sus dudas lingüísticas auténticas en contextos reales. Esa propuesta sostiene que los corpus permiten al alumno: 1) trabajar de manera autónoma, sin depender del docente; 2) usar muestras auténticas de lengua, y 3) desarrollar su capacidad de análisis y su creatividad. Aunque tampoco se esconden los inconvenientes que presenta el enfoque: 1) no todos los idiomas disponen de los recursos mencionados; 2) el alumno-usuario requiere cierta formación lingüística (conceptos gramaticales, familiarización con el recurso, capacidades informáticas), y 3) no parece adecuada para niños y principiantes de un idioma. Al margen de la controversia, conviene aclarar que el aprendizaje guiado por datos se centra primordialmente en el aprovechamiento de los córpora de textos auténticos, por lo que nuestro trabajo se aparta un poco de este principio, al incluir recursos lingüísticos menos auténticos, como los diccionarios o los traductores.

Finalmente, nuestra investigación se enmarca dentro de los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*), que abordan el lenguaje con una mirada: 1) etnográfica, describiendo e interpretando los hechos de lectura y escritura; 2) ecológica, atendiendo a todo tipo de usos y contextos, y 3) émica, desde la perspectiva del usuario, intentando entender sus razones y sus valores. Blommaert y Jie (2010) fundamentan teóricamente este paradigma, mostrando como la etnografía no es solo un conjunto de técnicas de trabajo de campo, sino una visión integral del lenguaje situado en su contexto sociohistórico, con ontología y epistemología propias. Por otro lado, Barton y Lee (2013) justifican con diez argumentos el interés por estudiar el lenguaje digital, entre los que destaca que internet está cambiando el significado de numerosos conceptos tradicionales de la lingüística, como texto, autor o audiencia; por ejemplo, hoy los textos son dinámicos, abiertos y colaborativos.

En este contexto, concebimos la consulta de recursos lingüísticos como una tarea inserta en las prácticas corrientes de lectura y escritura, mediadas por artefactos tecnológicos, que desarrollan los autores y los lectores en su vida cotidiana en una comunidad letrada, para resolver sus necesidades profesionales, académicas o personales. Lankshear y Knobel (2006) ofrecen una buena síntesis de varias de las más significativas prácticas del nuevo alfabetismo (*new literacies*) o de lectura y escritura en red, desde este enfoque sociocultural.

2. Estado de la cuestión

La investigación sobre la lectura y la escritura digital ha crecido exponencialmente en los últimos años, al ritmo que se aceleraba la diseminación de Internet. Numerosos estudios abordan la comparación entre la lectura en papel y en pantalla respecto a la comprensión, la retención o los procesos cognitivos implicados (Young, 2014). Pero son más abundantes los trabajos descriptivos que asumen que el acceso a la red provoca cambios profundos en las prácticas mediadas por escritos, en sus géneros discursivos, en los procesos individuales y sociales de construir, distribuir y recibir el conocimiento, y en los roles, las identidades y los poderes derivados de su uso, más allá de las diferencias superficiales entre el papel y la pantalla.

En este nuevo marco, la práctica de buscar información resulta un aspecto prioritario, como muestra el trabajo pionero de Coiro y Dobler (2007), en el que explora con entrevistas y protocolos de pensamiento en voz alta el comportamiento de 11 adolescentes con buenas calificaciones de alfabetismo. Al leer y escribir en línea se multiplican las necesidades de consulta de fuentes, bases de datos y recursos digitales con motores de búsqueda, aunque los usuarios no siempre saben utilizar las estrategias más eficaces, como muestra el famoso y amplio estudio de Rowlands, Nicholas, Williams, Huntington, Fieldhouse, Gunter, Withey, Jamali, Dobrowolski y Tenopir (2008) sobre los hábitos de búsqueda de información de la denominada generación *Google*. Este estudio apunta que esos chicos desconocen la arquitectura de la red, prefieren buscar con palabras comunes (en vez de términos clave) y suelen leer solo un fragmento inicial de los recursos hallados. En el mismo contexto de este estudio (ver Metodología), Cassany y Vázquez (2014) analizan varias prácticas docentes de enseñanza formal de búsqueda de información, centradas en el alumno y vinculadas con necesidades reales, a pesar de que no sean prácticas habituales en las diversas materias del currículum.

Tratando temas más específicos, el proyecto Wiki4HE analiza cómo utiliza Wikipedia la universidad, con encuestas, análisis de contenido y guías de buenas prácticas. Los resultados muestran actitudes positivas de los docentes, aunque este recurso se utilice solo de modo receptivo, como simple fuente primera, sin hacer contribuciones ni plantear tareas más formales de aprovechamiento (Aibar, Lerga, Lladós, Meseguer & Minguillón, 2013). Knobel y Lankshear (2011) describen otro

aspecto del acceso a la red, como son las prácticas de *remix* y *copy & paste* de información digital, en contextos vernáculos y personales; desde el punto de vista de los usuarios, esas prácticas son ‘la nueva escritura popular’ y constituyen una manera creativa de construir significado y fortalecer las identidades y las filiaciones con grupos en la red, más allá de la legalidad y de la valoración social de la práctica.

Otra apartado también relevante son las redes sociales y su vinculación con el alfabetismo y la educación, con varios trabajos sobre *Facebook*. Manca y Ranieri (2013) analizan 23 estudios empíricos al respecto y destacan varias fortalezas (ampliar los contextos de enseñanza, mezclar datos y recursos de aprendizaje) y algunas limitaciones (distracción, dispersión). En el ámbito hispano, el ‘Proyecto Facebook’ (Piscitelli, Adaime & Binder, 2010) explora las utilidades y limitaciones que ofrece esta red para la formación en la Universidad de Buenos Aires. En la misma línea, Cassany (en prensa) analiza buenas y malas preguntas de los alumnos en las interacciones en los grupos de estudio de esta red social en la universidad.

Centrándonos ya en los recursos lingüísticos, hallamos algunos estudios para cada tipo de recurso, dentro de su subdisciplina y desde una perspectiva técnica. Así, la lexicografía se refiere a la elaboración de diccionarios digitales (Gelpí, 2004; Águila Escobar, 2009), la traductología a la construcción, prestaciones y eficacia de los traductores automáticos (Oliver & Moré, 2008; Forcada, 2010), y la lingüística computacional a los verificadores, córpora u otros recursos. Pero no hemos hallado trabajos que visualicen los recursos de manera conjunta, desde la perspectiva del usuario y del aprovechamiento de las herramientas en los usos verbales corrientes. Dicho vacío demuestra hasta qué punto nos situamos en una perspectiva novedosa y necesaria.

Solo en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera hallamos trabajos con una mirada más global, que integran varios tipos de recursos con la funcionalidad de trabajar algún aspecto del lenguaje, como Cruz Piñol (2005) para la normativa o Buyse (2014, 2011) para la escritura, desde la perspectiva del docente o del lingüista diseñador de recursos. Más frecuentes son los trabajos que describen un tipo particular de recurso, como los diccionarios (Nomdedeu, 2009) o los córpora (el estudio pionero de Humblé (2001) para aprendices portugueses, o Pitlowski & Vásquez Gamarra, 2009). Centrado en el catalán, De Yzaguirre (2006) evalúa las prestaciones (dialectalismos, neologismos, topónimos, etc.) de varios verificadores con un test y propone algunas estrategias para aprovechar las posibilidades de este recurso.

3. Marco metodológico

Nos situamos en un paradigma cualitativo, para describir e interpretar con detalle y crítica las prácticas reales de uso de recursos lingüísticos concretos, si bien también

incorporamos algunos datos cuantitativos secundarios. Nuestras preguntas de investigación son:

- 1) ¿Qué recursos lingüísticos usan los alumnos de secundaria?
- 2) ¿En qué contextos académicos y personales se utilizan?, ¿en qué idiomas?, ¿con qué estrategias?, ¿de qué manera?, y
- 3) ¿Qué actitudes, opiniones y valores tienen al respecto?

Para responder a estas cuestiones hicimos 30 entrevistas en profundidad a 59 alumnos (falló un informante), en parejas de una misma clase, en su centro escolar, en horario de tutoría o estudio, para no interferir en las clases.

El guión de entrevista incluía estas preguntas, que dos investigadores del grupo validaron previamente y que pilotamos con una entrevista inicial: ¿qué recursos usas?, ¿cuándo y para qué?, ¿dentro o fuera del aula?, ¿recuerdas algún ejemplo reciente?, ¿qué opinión tienes al respecto?, ¿cómo aprendiste a usarlo?, ¿lo usas en clase? Para cada recurso repetíamos las mismas preguntas, que respondían los dos entrevistados. Dichos datos proceden del proyecto IES20_1x1, que explora las prácticas de lectura y escritura en institutos digitalizados de secundaria.

Cada entrevista dura entre 45 y 60 minutos, aunque incluye otros temas que no tratamos aquí. La elección de entrevistar a dos informantes a la vez: 1) facilita la gestión de los encuentros en el centro (menos molestias al entrar y salir del aula); 2) reduce el estrés, la timidez o el laconismo de los informantes; 3) aporta más datos que en una entrevista individual, y 4) permite contrastar opiniones y anécdotas entre los dos alumnos. La selección de informantes prefirió a personas desinhibidas y que fueran chico y chica, para facilitar la identificación de voces en la transcripción.

Los informantes son 30 chicas y 29 chicos de 11-17 años, de 4 centros de educación secundaria en Barcelona, que siguen el programa EduCAT2.0, conocido también como 1x1 o OLPC (*One Laptop per Child*). En este programa, los centros trabajan con recursos digitales (*wifi*, pizarra interactiva), las editoriales suministran libros de texto digitales, el alumnado recibe un portátil -que pasa a ser de su propiedad y se llevan a casa-, y su profesorado se ha formado con TIC (Alonso, Guitert & Romeu, 2014). Este programa garantiza que los informantes acceden a la red y a sus recursos lingüísticos dentro y fuera del aula.

El perfil lingüístico de los informantes es plurilingüe. 44 alumnos (74,5%) usan un idioma en casa: 33 catalán (CA), 9 español (ES), 1 italiano y 1 armenio. 15 alumnos (25,4%) usan dos o más, con más variación: 9 usan catalán y español, 5 dos idiomas con varias combinaciones (2 español y alemán, 1 español y árabe, 1 catalán y alemán y 1 catalán y gallego) y 1 tres lenguas (catalán, español y francés [FR]). Los cuatro centros en que estudian estos alumnos están ubicados en barrios en los que se usan las dos lenguas oficiales (catalán y español). Todos los alumnos siguen el currículum

oficial, que incluye el estudio de las dos lenguas de la comunidad más una o dos lenguas extranjeras, que pueden ser Inglés (EN) o Francés (FR). Algunos alumnos siguen el programa AICLE (Aprendizaje integrado de Contenidos y Lenguas Extranjera), por el que pueden estudiar alguna materia con inglés o francés como lengua vehicular. En definitiva, todos los informantes manejan habitualmente tres o más lenguas, lo cual garantiza un contexto plurilingüe que favorece el uso de los recursos lingüísticos.

Un solo investigador realizó y grabó las 30 entrevistas, además de redactar un informe con los datos contextuales de cada una; en algunos casos contactamos por correo con algún informante para ampliar los datos. El corpus resultante bilingüe (CA y ES) alcanza las 26h y 49' y 164.869 palabras transcritas, pero los fragmentos referidos a los recursos lingüísticos suponen solo 40.180 palabras. (Hemos traducido todas las citas literales de entrevistas al español para simplificar el texto.)

Varios colaboradores realizaron una transcripción literal del audio en variedad estándar, sin considerar aspectos prosódicos, pero anotando algunos aspectos no verbales (miradas, gestos, silencios, etc.). Dos investigadores del equipo trabajaron por separado sobre los datos agrupados por tipo de recurso, buscando subcategorías e identificando los elementos recurrentes. Lo hicieron manualmente dado el tamaño moderado del corpus. Sus resultados se compararon y afinaron hasta alcanzar los resultados finales, que validó un tercer investigador que trabaja con los mismos centros e informantes. El hecho de que tres investigadores colaboren en dicho análisis con un proceso de doble revisión garantiza la fiabilidad de los resultados.

Para el análisis, primero clasificamos los datos según las categorías preestablecidas de tipo de recurso: Verificador, Diccionario, Traductor, Conjugador, Corpus de textos, Analizador sintáctico y Otros. Decidimos agrupar las cuatro últimas categorías en Otros por su escaso volumen. Luego identificamos estas subcategorías específicas, que emergieron inductivamente a partir de los datos:

- Verificador: contextos de uso, tipo de verificador, opciones avanzadas, valoración.
- Diccionarios: lenguas, elección del diccionario, digital o en papel.
- Traductor: contextos de lectura y escritura, lenguas, usos escolares y extraescolares, unidad de trabajo, elección del recurso, estrategias de revisión, valoración del recurso y opinión de docentes.
- Otros: motor de búsqueda y patrones discursivos.

Además, al revisar varias subcategorías del Traductor y del Verificador surgieron dos categorías transversales que han resultado ser muy significativas para interpretar los resultados: el usuario básico y el sofisticado. El primero agrupa las prácticas simples, mecánicas, dependientes (del docentes, familia), reiterativas (aunque varíen los contextos de uso) y con escasa reflexión. El segundo agrupa las prácticas

complejas (que implican conocimientos y destrezas lingüísticos y técnicos específicos), estratégicas (que el usuario elige intencionalmente), situadas (que varían según los contextos de uso), autónomas y que requieren cierta reflexión o madurez.

El tratamiento de los datos cuantitativos es muy sencillo: se detalla el número de alumnos que mencionan utilizar un recurso o emplear una práctica e incluimos porcentajes solo cuando permiten hacer comparaciones (tipo de recurso, uso del traductor para leer o escribir, unidad de trabajo del traductor, diccionarios en papel o en línea) o aportan resultados significativos.

Para la interpretación de algunos resultados (uso de recursos en clase, actitudes respecto al traductor, estrategias de revisión) incorporamos datos procedentes de otro corpus del mismo proyecto IES20_1x1, con entrevistas en profundidad a 6 docentes de lenguas (español, catalán e inglés) de algunos de los alumnos entrevistados. Los fragmentos transcritos que usamos suman solo 4.476 palabras y se refieren exclusivamente al uso de los recursos digitales y en concreto del traductor. Pese a que no forman parte del corpus central de este trabajo, creemos que su inclusión aporta mucha luz sobre los aspectos mencionados, que son críticos en la práctica descrita. Sus datos se procesaron de manera análoga a los de los alumnos, que se ha descrito más arriba.

Finalmente, seguimos escrupulosamente los requerimientos éticos impuestos por la legislación española en investigación educativa. Los investigadores firmaron un protocolo ético de trabajo y obtuvimos también consentimientos informados del gobierno catalán, la dirección de los centros educativos, los docentes y los progenitores de los alumnos, cuyos datos se disociaron de su identidad real, física o virtual, y se procesaron informáticamente para mantener su privacidad.

4. Resultados

Agrupamos los datos por recurso y subcategoría en nueve apartados:

4.1. Tipo de recurso

Los 59 alumnos entrevistados dicen usar estos recursos (ver Tabla 2) en sus prácticas de lectura y escritura:

Tabla 2. ¿Qué recursos lingüísticos usas al leer y escribir?

Recurso	Núm. alumnos	Porcentaje
Traductor	57	96,6%
Diccionario	51	88,1%
Verificador	47	79,6%
Conjugador	7	11,8%
Otros (analizador)	1	1,6%

Ningún alumno se refiere a los cárpora de textos ni a ningún otro recurso (bases de datos terminológicos, webs de escritura, programas de segmentación o acentuación, etc.). Estos datos sugieren que los alumnos tienen escasos conocimientos sobre los recursos lingüísticos y que estos se limitan a las herramientas más populares. Eso es coherente con la perspectiva de los docentes que mostraron que: 1) ellos también tienen conocimientos limitados de estos recursos; 2) no los enseñan a utilizar en el aula, y 3) recomiendan solo los diccionarios de autoridad.

4.2. Traductor: Leer y escribir en L1/L2

Respecto a la pregunta “¿en qué contextos lo usas?”, 26 alumnos (44%) afirman usar el traductor para comprender textos en L2 (inglés y francés); 4 mencionan explícitamente las clases de AICLE, en las que los docentes permiten usar el traductor, para comprender palabras desconocidas del libro de texto de Matemáticas o Sociales. Así, un alumno afirma: “lo usamos sobre todo en Francés, porque no sabemos mucho: copias el texto, te lo traduce y al menos lo entiendes todo, ¡aunque lo traduzca de aquella manera!”.

18 alumnos (30,5%) afirman usar el traductor como un diccionario bilingüe, para buscar palabras aisladas. Afirma una alumna: “normalmente [uso] el traductor cuando he de hacer algo en inglés, cuando hay alguna palabra que no sé [...]; ya no voy a buscar el diccionario de papel; es mucho más rápido y cómodo buscarlo por internet”.

Pero también se usa el traductor entre idiomas maternos: 6 informantes bilingües (10,1%) afirman usarlo entre catalán y español, también para comprender textos. Ello indica que el traductor también puede ser útil en niveles avanzados de competencia lingüística en L1.

Respecto a los contextos de escritura, 18 alumnos (30,5%) dicen usar el traductor automático: “en un *Writing* de inglés” o “si hay una palabra que no sé cómo se dice en inglés, entonces la escribo en catalán, y luego me sale en inglés”. 7 alumnos (11,8%) reconocen explícitamente escribir primero en su lengua materna y luego traducir el texto a la L2. Un alumno menciona usar el oralizador (*Google*) en un contexto de producción escrita: “lo de escuchar también está muy bien, porque si no sabes cómo se pronuncia una palabra, pues lo miras”.

Por otro lado, 18 alumnos (30,5%) afirman usar el traductor entre catalán y español para producir un texto en alguno de estos idiomas, como L1 o L2 ambiental. Un alumno catalanoparlante afirma: “a veces uso palabras catalanas en español; [por ello] si no estoy seguro, pongo la palabra en catalán [en el traductor] y busco su traducción al español”, que es una lengua familiar para él.

En resumen, los informantes utilizan el traductor tanto para leer como para escribir, en todas sus lenguas, extranjeras o no, y con varios niveles de competencia.

4.3. Traductor: Contextos y actitudes

Veamos aquí otras variables:

- Aunque los contextos de uso citados son escolares, solo 6 alumnos afirman usar el traductor en clase (4 en asignaturas de AICLE). Una alumna menciona explícitamente que le gustaría poder hacerlo en Francés o Castellano, pero que no está permitido. La mayoría de ejemplos aportados se refieren a tareas realizadas fuera del aula. Así, un alumno dice resolver sus deberes de Naturales en inglés buscando datos en la red y traduciéndolos entre catalán-inglés para entenderlos y responder a la tarea.
- 8 alumnos afirman usar el traductor en ámbitos privados (chats con amigos, intercambios escolares). Un caso significativo es el de una chica con alemán como lengua de herencia, que lo usa para comunicarse con sus familiares lejanos.
- Varios alumnos se refieren a la legitimidad del traductor: “usarlo es hacer trampas”; otro alumno reconoce modificar el resultado del traductor para engañar al docente: “si escribo una redacción completa, se nota mucho que no la hice yo, que es del traductor. Si hay palabras que no entiendo ni yo, es obvio que la profesora sabrá que no la hice yo; entonces busco un sinónimo”. Por otra parte, otros alumnos consideran que el traductor no favorece el aprendizaje: “yo creo que aprendes más si [no] lo haces con *Google*”.
- Otro aspecto relevante es la unidad de trabajo: 34 alumnos (57,6%) usan el traductor solo con palabras; 10 (16,9%) con frases, y solo 6 (10,1%) con textos completos. El fundamento de esta práctica es la presuposición de que traducir palabras es más fiable que frases o textos: “si quiero escribir una frase, el traductor no es muy fiable”, “es bastante malo” o “es horroroso”.
- Los docentes coinciden con el alumnado: valoran negativamente el traductor y lo desaconsejan o prohíben. Dos docentes de inglés ejemplifican su poca utilidad con expresiones polisémicas (*I'm hot* por tengo calor / estoy caliente, o una pista de Sherlock Holmes o de básquet) ante sus alumnos. Uno afirma que usarlo en clase es como “un atleta que debe entrenarse y que, cuando le piden un calentamiento de 20 minutos, se esconde detrás de un árbol [...] y luego simula estar cansado como si hubiera corrido esos 20 minutos”. En la misma línea, 2 alumnos mencionan que sus docentes recomendaron usar antes *Wordreference* que el traductor de *Google*.

En resumen, los alumnos usan el traductor dentro y fuera de clase, aunque no siempre haya buena opinión al respecto.

4.4. Traductor: Elección del recurso

La elección del traductor permite distinguir dos tipos de usuarios (ver Tabla 3), que identificamos con las categorías 'básico' y 'sofisticado' (ver apartado 3. Marco teórico):

Tabla 3. ¿Qué traductor utilizas habitualmente?

<ul style="list-style-type: none">3 alumnos no recuerdan el nombre del recurso: "No tengo ninguno en especial; solo busco [en la web] 'traductor'"44 alumnos (74,5%) usan exclusivamente <i>Google Traductor</i>.6 alumnos usan otros recursos: del periódico <i>El País</i> y <i>El Mundo</i> o <i>Bing</i>.1 alumno usa un traductor diferente según los idiomas: <i>SpanjshD!ct</i> para ES > EN y <i>Softcatalà</i> para CA > ES.1 alumno elige un idioma u otro en <i>Google traductor</i> según el contexto de uso, para obtener mejores resultados.	A vertical double-headed arrow indicating a spectrum or relationship between the two levels.
--	--

El alumno con perfil básico no recuerda el nombre del traductor o elige cualquiera que le ofrezca la red con una búsqueda con la palabra clave 'traductor'; deducimos que no otorga importancia a esta cuestión y que considera que todos funcionan igual y tienen la misma calidad. El perfil medio corresponde al informante que se mantiene fiel a un traductor, cuyo nombre recuerda, sea el de *Google* en gran medida (44 alumnos: 74,5%) u otro (6 alumnos: 10,1%).

Al contrario, el alumno con perfil sofisticado cambia de traductor según el idioma, buscando el recurso más efectivo según su experiencia previa (*SpanjshD!ct* para ES > EN) o elige con criterio un idioma determinado para *Google Traductor*: así prefiere la combinación ES > EN a CA > EN porque sabe que el recurso funciona estadísticamente y que da por ello mejores resultados con ES que con CA, puesto que la base de datos en español es más extensa. Sin duda, la versatilidad en la elección del traductor así como este tipo de razonamientos requieren conciencia sociolingüística y conocimientos técnicos sobre los traductores.

4.5. Traductor: Revisión

Otra cuestión que marca diferencias es cómo dicen corregir el texto de salida del traductor (ver Tabla 4). Varios alumnos se refieren a ello y esbozan prácticas asociadas con el perfil básico o con el sofisticado:

Tabla 4. ¿Cómo evalúas el resultado del traductor?

<ul style="list-style-type: none">8 alumnos preguntan a otros (padres, hermanos, docentes).2 alumnos solo leen o editan manualmente el resultado.5 alumnos buscan confirmación en diccionarios.8 usan las recomendaciones del propio recurso.11 usan varias estrategias sofisticadas de revisión, que combinan diversos recursos y conocimientos lingüísticos.	A vertical double-headed arrow indicating a spectrum or relationship between the two levels.
--	--

Entre las prácticas asociadas al perfil básico se sitúan las de preguntar a otras personas, leer y corregir manualmente o sin tecnología -y sin aclarar de qué modo-. Las prácticas situadas en un nivel intermedio entre los dos extremos son las más usadas (13 alumnos en total) y consisten en confirmar el resultado con el diccionario (a menudo *Wordreference*) o con el uso de las opciones de revisión de la misma herramienta: “en el traductor de hay varias opciones, como sinónimos que hay en inglés [de una palabra en catalán], y normalmente yo utilizo eso”. Finalmente, las prácticas que categorizamos con el perfil sofisticado utilizan varias estrategias de revisión, que requieren recursos tecnológicos diversos y conocimientos lingüísticos previos sobre los idiomas, que detallamos a continuación.

4.6. Traductor: Estrategias de revisión

Identificamos cuatro estrategias de revisión:

- 1) Retrotraducción. Consiste en traducir primero en una dirección (por ejemplo: EN > ES) y en retraducir el resultado de nuevo al original (ES > EN) en dirección opuesta y con la misma herramienta, para comprobar si la segunda traducción y el original coinciden, con la presuposición -no confirmada- de que si es así la primera traducción al EN es buena. 4 alumnos relataron esta práctica, como este chico: “tomo una palabra que no entiendo [en francés] y la traduzco al catalán, y luego la traduzco de nuevo al francés, y si la palabra me coincide -porque claro, el traductor hace cosas raras, a veces no coincide-... luego lo compruebo”.

La traductología utiliza la retrotraducción (*backtranslation*) desde hace tiempo y en varios contextos: el más popular es la recuperación de textos perdidos en su original y conservados en una traducción, que se retrotraducen para intentar entender mejor algunas expresiones u elementos culturales. También se utiliza para evaluar la calidad de una traducción o para enseñar a traducir, pero siempre con la traducción humana, sin traducción automática.

- 2) Recurrir a un tercer idioma. Consiste en confirmar en un tercer idioma conocido por el alumno el resultado de una traducción. Por ejemplo, el alumno de la cita anterior continúa su relato: “y si me sale, por ejemplo, una cosa muy rara [en la retrotraducción], luego lo pruebo en castellano. Del francés al castellano y del castellano al francés, y luego además entre lo que me ha dicho en catalán y lo que me ha dicho en castellano, puedo entender [el original en F]”. El criterio de fondo es que si las traducciones a dos idiomas diferentes coinciden, debe tratarse de un buen resultado. 3 alumnos relataron usar esta estrategia, específicamente entre sus lenguas propias (catalán y español) y sus idiomas extranjeros (inglés o francés).
- 3) Contrastar traductores. Consiste en comparar una misma traducción en motores distintos: si coinciden es un indicador claro de que el resultado es correcto. 3

alumnos refirieron esta estrategia: “cuando quiero traducir una cosa y no me sale bien, abro como dos o tres traductores hasta que encuentro lo que quiero decir”.

4) Fotografías. Consiste en verificar el resultado de traducción buscando una imagen relacionada con la misma. Un alumno de 12 años dio este ejemplo: “Había un ejercicio para hoy [de Inglés] que era: ‘escribe 25 frutas’. Y las escribí [en catalán] en el traductor y las copié y pegué. [...] La mayoría me las sabía, pero las que no sabía las buscaba así. [...] Por ejemplo: mandarina, si no sé lo que es, copio lo que dice el traductor o lo pego a *Google Images*, y si me salen fotos de mandarinas sé que es correcto, porque hay veces que se equivoca [el traductor].” Luego descubrimos que fue su propio docente de Inglés quién le recomendó usar esta estrategia en determinados campos semánticos en inglés, como el de las frutas.

En conjunto, se trata de cuatro estrategias sofisticadas porque aprovechan recursos lingüísticos (un tercer idioma) y tecnológicos (varios traductores, un mismo traductor en dirección opuesta, buscador de imágenes), fomentan la autonomía y exigen capacidad de reflexión lingüística.

4.7. Diccionarios: Idiomas y usos

Entre los 51 alumnos que afirman consultar diccionarios, todos especifican qué recurso usan en catalán, pero solo 36 se refieren al español y 22 al inglés (ver Tabla 5):

Tabla 5. Diccionarios usados en línea y en papel.

Catalán	DIEC	diccionaris.cat	GEC	Otros: DIDAC, Punt diari	Total
En línea	22	20	3	3	48 (94,1%)
Papel	2		1		3 (5,8%)

Español	DRAE	Sinónimos.org	Wordreference	No me acuerdo	Total
En línea	28	2	1		31
Papel	3			2	5

Inglés	Wordreference	Collins	No me acuerdo	Total
En línea	20			20
Papel		1	1	2

La mayoría (94,1%) prefiere la versión en línea de los diccionarios porque “es más rápida”, aunque el papel “explica mejor las palabras”, según un alumno. Un informante armenio explica que no disponía de recursos en esa lengua y que por ello se acostumbró a usar libros de papel. Otro informante afirma no usar el diccionario, pese a tener varios en casa, porque “pregunta a los padres o hermanos”.

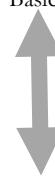
Los alumnos prefieren los recursos monolingües de autoridad en español (DRAE) y en catalán (DIEC), excepto en inglés, en que el recurso predilecto es *Wordreference* (33,8%), un diccionario plurilingüe, sin garantía institucional y con un foro de

consultas abierto. Algunos alumnos mencionan que sus docentes les recomendaron usar *Wordreference* antes que el traductor de *Google*. 2 alumnos dicen usar también diccionarios de sinónimos y antónimos, incluido *Wordreference*.

4.8. Verificador

Entre los 47 alumnos que afirman usar el verificador (79,6%) distinguimos también prácticas vinculadas con el perfil de usuario básico y el sofisticado (ver Tabla 6):

Tabla 6. ¿Qué verificador usas y cómo lo usas?

<ul style="list-style-type: none">• 1 alumno no recuerda el nombre del verificador; lo busca en la red cuando lo necesita.• La mayoría lo usan con el procesador (<i>Word</i>, <i>OpenOffice</i>).• 4 alumnos usan otros recursos: móvil (2), <i>Drive</i> (1), El Corrector (1; verificador en línea del catalán).• 10 alumnos conocen prestaciones específicas del verificador: 6 saben “cambiar de idioma” y 4 “añadir al diccionario”.	 <p>Básico ↓ Sofisticado</p>
---	---

Igual que con el traductor, el perfil básico se asocia al hecho de no acordarse del nombre del verificador y usar cualquiera, sin valorar su efectividad. El perfil medio se asocia con el uso del verificador integrado al procesador y a cada artefacto (móvil, en línea); y el perfil sofisticado se asocia con el conocimiento de las funciones avanzadas del verificador, como seleccionar el idioma o añadir vocablos al diccionario.

En la revisión también hallamos diferencias entre prácticas relacionadas con el perfil básico y otras con el sofisticado. En las primeras, los alumnos “preguntan a una persona, no al ordenador” o dicen “lo busco en el diccionario”, si tienen alguna duda. En las segundas, los alumnos son más conscientes y autónomos: relean su texto, se fijan en lo subrayado y en lo que desconocen (“no me fijo en las palabras que ya conozco [si el verificador las marca]”) y consultan otros recursos en la red para buscar confirmación, con la presuposición de que “la respuesta más repetida es la correcta”. Pero esa actitud de búsqueda y aprendizaje no es compartida por todos: 3 alumnos consideran que “con el verificador no se aprende tanto” o que “con el ordenador [y el verificador] hago más redacciones rápidas, a lo loco”, mientras que una redacción manual “cuesta más, pero aprendes más”.

Otros datos relativos al verificador son:

- 3 alumnos afirman haber aprendido a usarlo en clase (2 en secundaria y 1 en primaria); al contrario, 5 informantes dicen haber aprendido a usarlo “con la práctica” y con la ayuda de familiares, en contextos informales: “lo ibas investigando y lo ibas descubriendo todo, como funcionaba [...] a veces sabíamos más nosotros que los docentes”.

- Para 9 alumnos es un recurso “muy útil” y para 6 “no es perfecto” porque comete errores, entre los que destacan los acentos diacríticos o la puntuación.
- Varios alumnos reconocen que algunos docentes permiten usar el verificador en clase y en sus tareas y otros no. Según un alumno, los docentes “prefieren ver cómo escribes tú de verdad [sin el verificador]”.

4.9. Otros recursos

Son resultados más reducidos. 7 alumnos (11,8%) afirman usar algún conjugador verbal, siempre en lenguas románicas, sobre todo en L1 (6 personas en catalán o español) y solo una en francés como L2. 3 informantes de centros diferentes afirman consultar el conjugador en catalán recomendado por sus docentes, pero otros 4 reconocen hacer búsquedas en la red y usar el recurso que hallan en cada momento. Así un alumno italiano explica que buscó exactamente “cómo conjugar el verbo *effacer*”, en español y con el verbo en francés, porque usa habitualmente *Google.es*, situado en España, y al plantear la pregunta en español podría obtener mejor respuesta.

Otros tres alumnos afirman usar el motor de búsqueda de *Google* como herramienta para resolver sus dudas lingüísticas, pero de modo más simple: “Cuando tengo problemas por no saber si he escrito el verbo correctamente, busco en el *Google* y la página que me dice, que sale en los listados, no por página definida. No lo sé.” (16 años). Contrastando las dos últimas citas podemos identificar también alumnos con prácticas básicas y sofisticadas en la búsqueda de información lingüística en la red.

Finalmente, varios alumnos mencionan otros recursos que alguna vez buscaron en la red: 1) analizadores sintácticos (“me ponían deberes de sintaxis [...] y a mi me costaba y no sabía hacerlo y buscaba recursos, pero tampoco los encontraba”); 2) patrones discursivos (“he buscado como hacer estructuras de los textos en inglés, las cartas formales, para pedir trabajo, cartas informales, más bien por la estructura”).

5. Discusión

Veamos primero algunas reflexiones concretas sobre los datos anteriores:

Los alumnos usan recursos lingüísticos digitales de manera habitual y con normalidad, pero se concentran solo en traductores, diccionarios y verificadores, ignorando el resto de posibilidades, que desconocen o infrautilizan (bases de datos terminológicos, córpora de textos, silabeadores, acentuadores, transliteradores, etc.). Prefieren los recursos más populares, accesibles y de interfaz más amigable (*Google Traductor*, *Wordreference*, verificadores integrados), que son también plurilingües y plurifuncionales. Así, pueden usar el Traductor de *Google* como diccionario u oralizador de palabras y frases, tanto para leer como para escribir.

Los contextos de uso son variados: abarcan tanto la lectura y la escritura, en lengua materna y extranjera, en situaciones escolares (AICLE, deberes) y privadas (deberes, ocio). Esa diversidad muestra la versatilidad de los recursos y cómo los alumnos los aprovechan en contextos reales. Por ello, resultaría muy útil clasificar y caracterizar los contextos auténticos (para leer o escribir), los idiomas usados y los ítems lingüísticos que generan la necesidad (vocabulario, sintaxis, discurso, etc.).

Los conocimientos y destrezas que muestran los informantes apuntan a cierta brecha entre usuarios ‘básicos’ y ‘sofisticados’. Los primeros apenas recuerdan el nombre del recurso, lo usan de manera mecánica y acrítica, con escasa conciencia y control. Al contrario, los segundos conocen bastantes rasgos de cada recurso (nombre, prestaciones), los eligen estratégicamente y han desarrollado estrategias complejas para revisar los resultados (retrotraducción, tercer idioma, comparar recursos, fotografías), que requieren conocimientos técnicos y lingüísticos. Sería conveniente identificar con más detalle esas estrategias y averiguar cómo las aprendieron los alumnos, para luego implementarlas en la instrucción formal.

Los datos muestran otra brecha entre las prácticas reales y la educación formal: 1) el recurso más usado es el traductor, que los docentes rechazan y critican; 2) los alumnos prefieren un diccionario plurilingüe, popular y abierto como *Wordreference*, pero los docentes recomiendan sobre todo obras de autoridad (DRAE); 3) muchos docentes prohíben conectarse a la red en el aula, impidiendo el uso natural de esos recursos, y 4) varios alumnos afirman que aprendieron lo que saben de los recursos lingüísticos al margen de la escuela. Estas divergencias entre la educación formal y la práctica real no favorecen el uso eficaz y autónomo de los recursos lingüísticos.

Los resultados sobre el traductor coinciden con Pym, Kirsten y Gutiérrez-Colón Plana (2013), que destaca: 1) el escaso uso que hacen los docentes de lenguas de este recurso; 2) el miedo del profesorado a que el alumnado se acostumbre a confiar en él; 3) las enormes posibilidades didácticas que aporta, y 4) la falta de estudios empíricos al respecto. Considerando que este recurso plurilingüe y multifuncional parece ser el más popular, la demanda de más investigación e implementaciones didácticas parece justificada.

Encontramos varias prácticas y actitudes sin fundamento científico: 1) no está claro que un traductor funcione mejor con palabras o frases que con textos, puesto que el contexto discursivo de un vocablo aporta datos semánticos a la herramienta (polisemia, homonimia, refranes, etc.) que mejoran la traducción; 2) carece de fundamento la presuposición de que una traducción es buena si el resultado de su retrotraducción al original coincide con este, puesto que el traductor puede identificar contextos diferentes para cada idioma de partida, según su base de datos, y 3) las actitudes sobre si el traductor es bueno o malo para aprender no tienen fundamento,

porque el aprendizaje depende de cómo se utiliza y del esfuerzo y la práctica que desarrolle su usuario. En conjunto, este tipo de ideas a científicas confirman la tesis de que el uso de los recursos lingüísticos digitales requiere instrucción formal dentro del currículum escolar.

En resumen, estos resultados retratan con bastante detalle la manera en que los estudiantes se apropián de algunos recursos lingüísticos en su día a día. Descubrimos sus preferencias en cuanto al tipo de recurso, los contextos comunicativos en que los utilizan, las estrategias que emplean los más expertos para obtener buenos resultados o los valores que les atribuyen. En este sentido, nuestro trabajo complementa con una perspectiva émica, empírica y cualitativa los aportes programáticos y más teóricos de Cruz Piñol (2005, 2012) y Buyse (2011, 2014).

Revisemos ahora algunas limitaciones metodológicas de este trabajo. Las entrevistas realizadas solo aportan datos sobre lo que los alumnos “dicen hacer” o “recuerdan hacer” de manera general, así como de sus actitudes y opiniones. La opción de entrevistar a parejas también tiene ciertas dificultades: 1) es más difícil guiar la conversación y garantizar que ambos informantes responden a todas las preguntas; 2) los 40-60 minutos (una clase) de interviú son escasos; 3) no podemos dilucidar si las respuestas de un informante influyen en el otro. En conjunto, este trabajo constituye una primera exploración del campo, pero para futuras investigaciones requerimos datos más directos, limpios y robustos. Por ello, hemos empezado a trabajar con grabaciones en vídeo (*Camtasia, HiperCam*) de la pantalla del portátil del alumnado, en el aula y en su casa, en tareas preestablecidas de lectura y redacción en varias lenguas. Los vídeos obtenidos muestran el comportamiento del alumno en línea de manera explícita: qué recursos usa, cómo los usa, con qué palabras, cómo salta de la lectura o escritura a la consulta, etc. Pero el método presenta otras dificultades: 1) exige un análisis minucioso de los vídeos, a menudo con la colaboración del alumno; 2) exige conocimientos técnicos de alumno para instalar el programa en su portátil y saber usarlo (lo cual lleva al investigador a elaborar instrucciones de uso y sesiones breves de formación), y 3) requiere consentimientos éticos más detallados, puesto que en las grabaciones se insertan datos y actividades personales imprevistos (se muestra el escritorio del sujeto, los correos y mensajes de chat que entran, los interlocutores, el audio que escucha, etc.).

Quizás la mejor opción para ofrecer un retrato detallado, completo y comprensivo sobre cómo los sujetos utilizan los recursos lingüísticos digitales para leer y escribir sea combinando varios métodos y tipos de datos (grabaciones de pantallas, entrevistas, encuestas), que podamos triangular y contrastar para mostrar resultados cuantitativos y cualitativos. Esperamos desarrollar nuevos trabajos en esta dirección, así como animar a otros investigadores a participar en este campo nuevo y fecundo.

Finalmente, queremos reflexionar sobre algunas afirmaciones realizadas en presentaciones de avances de este trabajo. Algunos colegas dijeron que las prácticas expuestas de consulta de recursos lingüísticos son exclusivas de comunidades bilingües, como la catalana. Sin discutir que ese rasgo favorezca la creación de necesidades lingüísticas y contextos de uso de estos recursos, creemos que se trata de una afirmación sin fundamento, adherida a una perspectiva monolingüe y tradicional de la comunicación. Numerosos datos empíricos sugieren que lo más frecuente hoy es el plurilingüismo: 1) varios especialistas consideran que la mitad de la población mundial es bilingüe (entrada 'bilingüismo' en Wikipedia); 2) Richards y Rodgers (2001) estiman que el 70% de la población actual en el planeta es multilingüe, debido al aprendizaje formal o informal de idiomas extranjeros; 3) la traductología reconoce el impacto profundo de los motores automáticos de traducción (Cronin, 2013), y 4) los currículums escolares en muchísimos países incluyan la enseñanza de idiomas frances. Por todo ello, situaciones como las relatadas más arriba no son extrañas para muchas comunidades de otras latitudes.

Otro comentario apunta a que esas prácticas son propias de países ricos, con tecnología y acceso a la red. Creemos que se trata de otra afirmación irreflexiva, que olvida el incremento imparable de expansión de la red y que ignora las prácticas de navegación y consumo de productos culturales de muchos internautas adolescentes y jóvenes, como la cultura fandom (fanfic, manga, series de TV, música rap, etc.), que facilita en contacto en línea entre jóvenes hablantes de diferentes lenguas y culturas (Lankshear & Knobel, 2006). En definitiva, quizás estas maneras de consultar fuentes lingüísticas para leer y escribir todavía sorprendan en algunos contextos, pero no creemos que tarden mucho en hacerse familiares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Águila Escobar, G. (2009). *Los diccionarios electrónicos del español*. Madrid: Arco libros.

Aibar, E., Lerga, M., Lladós, J., Meseguer, A. & Minguillón, J. (2013). Wikipedia in 'Higher Education: An empirical study on faculty perceptions and practices. *Edulearn 2013 Proceedings* [en línea]. Disponible en: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/24741/1/AIBAR_EDULEARN2013preprint_WIKI4HE.pdf

Aijmer, K. (Ed.) (2009). *Corpora and language teaching*. Ámsterdam: John Benjamins.

Alonso, C., Guitert, M. & Romeu, T. (2014). Los entornos 1x1 en Cataluña. Entre las expectativas de las políticas educativas y las voces del profesorado. *Educar*, 50(1), 41-64.

Barton, D. & Lee, C. (2003). *Language online. Investigating digital texts and practices*. Londres: Routledge.

Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork*. Bristol: Multilingual Matters.

Buyse, K. (2011). *¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE? Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE: 277-289.

Buyse, K. (2014). Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: Recursos y resultados. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 101-115.

Cassany, D. (en prensa). Redes sociales para leer y escribir. En G. Bañales, N. Vega López & M. Castelló (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basadas en la investigación*. México: Fundación S/M.

Cassany, D. (2011). *En_línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. & Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 63-87.

Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.

Cronin, M. (2013). *Translation in the digital age*. Nueva York: Routledge.

Cruz Piñol, M. (2005). Sobre el uso de Internet para trabajar la normativa. *Textos*, 39, 77-88.

Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística del corpus y enseñanza del español como L2/LE*. Madrid: Arco Libros.

De Yzaguirre, Ll. (2006). Eines informàtiques per al corrector: com se'n pot treure el màxim profit. En Vigo & Mestres i Serra (Eds.), *III Seminari de Correcció de Textos: La terminologia i la correcció de textos* (pp. 106-16). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Forcada, M. L. (2010). Machine translation today. En Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 215-223). Ámsterdam: John Benjamins.

Gelpí, C. (2004). Diccionaris digitals especialitzats per la temàtica: Estat actual i perspectives, *Scripta Nova*, Vol. VIII, 170(69) [en línia]. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-170-69.htm>

Humblé, P. R. M. (2001). O uso de corpora no ensino de línguas. Alguns exemplos do portugués e do español. En L. Grimm Cabral & P. de Souza (Eds.), *Lingüística e Ensino: Novas Tecnologias* (pp. 157-180). Lisboa: Blumenau [en línea]. Disponible en: <http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores.php?idpub=57>

IES20_1x1. (2012-14). IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea. Barcelona: MINECO [en línea]. Disponible en: <https://sites.google.com/site/ies201x1/home>

Knobel, M. & Lankshear, C. (2011). Remix: La nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, 1, 105-126 [en línea]. Disponible en: http://everydayliteracies.net/files/8_Knobel_Lankshear.pdf

Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Nueva York: McGraw Hill.

Llisterri, J. (2003). Lingüística y tecnologías del lenguaje. *Lynx*, 2, 9-71.

Llisterri, J. (2007). El español y las nuevas tecnologías. En M. Lacorte (Ed.), *Lingüística aplicada del español* (pp. 483-520). Madrid: Arco/Libros.

Manca, S. & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487-504.

Nomdedeu, A. (2009). Diccionarios en Internet para el aula de ELE. *RedELE*, 15.

Oliver, A. & Moré, J. (2008). *Traducción y tecnologías*. Barcelona: UOC.

Parodi, G. (2010). *Lingüística del corpus: De la teoría a la empiría*. Frankfurt: Editorial Iberoamericana-Veruert.

Piscitelli, A., Adaime, I. & Binder, I. (Eds.) (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel/Paidós [en línea]. Disponible en: <http://www.proyectofacebook.com.ar/>

Pitlowski, E. F. & Vásquez Gamarra, J. (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *Tinkuy*, 11, 31-51.

Pym, A., Kirsten, M. & Gutiérrez-Colón Plana, M. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Richards, J. & Rodgers, Th. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H., Dobrowolski, T. & Tenopir, C. (2008). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, 60(4) [en línea]. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/00012530810887953>

Sinclair, J. (Ed.) (2004). *How to use corpora in language teaching*. Ámsterdam: John Benjamins.

Young, J. (2014). A study of print and computer-based Reading to measure and compare rates of comprehension and retention. *New Library World*, 115-7(8), 376-393.

Wiki4HE Project. (2011-14). Wiki for Higher Education. The use of Internet open content for university education: an empirical study on the perceptions, attitudes and practices of university faculty on Wikipedia. Barcelona: UOC [en línea]. Disponible en: <http://oer.uoc.edu/wiki4HE/about/>