



DEPARTAMENT D'ESTUDIS ANGLÉSOS

**LA PÁGINA WEB DE LA INDUSTRIA
CERÁMICA-AZULEJERA: UN ESTUDIO
DESCRIPTIVO Y SU APLICACIÓN EN
LA ENSEÑANZA DE INGLÉS PARA LA
INFORMÁTICA**

TESIS DOCTORAL

**Presentada por:
María Luisa Renau Renau**

**Dirigida por:
Dr. Santiago Posteguillo Gómez**

Diciembre, 2004

A mis padres,
a mi marido
y a mi hijo

AGRADECIMIENTOS

Las mejores frases de agradecimiento salen directamente del corazón. Desde el corazón, quiere agradecer toda la ayuda y el apoyo que desde el principio y durante todos estos años he recibido de mi tutor, el doctor Santiago Posteguillo. Él ha sido mi guía, mi maestro, mi consejero, mi amigo y como alguien me dijo una vez ‘mi ángel de la guarda’.

También quiero agradecer el apoyo recibido de mis profesores de los cursos de doctorado: Juan Carlos Palmer, Inma Fortanet, Eva Alcón y Rosa Agust. Todos y cada uno de los cursos han resultado totalmente beneficiosos y fundamentales para mi formación a lo largo de todos mis años de doctorado.

Dar las gracias a la USE (Unitat de Suport Educatiu), en especial a Beatriz Bonet y Esther Climent por toda su ayuda y a los profesores de los cursos de formación, ya que por medio de sus cursos he ido adquiriendo mayor destreza en mi docencia universitaria y mediante sus consejos he ido mejorando la parte metodológica de mi enseñanza.

Dar las gracias a la psicóloga Nuria Lasso de la Vega y al doctor Castan, médico en psiconeuroinmunología, por su ayuda profesional.

A mis alumnos de segundo curso de la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión por su buena predisposición y dedicación a la tarea propuesta.

Gracias a Noelia Ruiz y a Jesús Usó por su comprensión y ayuda en el estudio empírico; agradecer a la doctora Maria Lluïsa Gea sus consejos y su amistad; a la doctora Mónica Velando, por sus correcciones léxicas y sintácticas y por su amistad.

Durante estos años en la Universidad Jaume I he tenido la gran suerte de conocer a una serie de personas que poco a poco se han ido convirtiendo en mis amigos. Isabel Bovea, Patricia Maestro, Teresa Alamán, Manuel Aicart y Jesús Usó. Gracias por estar ahí siempre y cuando os he necesitado, en los buenos momentos pero sobre todo, en los momentos difíciles. A ellos les dedico el poema de Albert Camus: “No andes delante de mí, quizá no te siga. No andes tras de mí, quizá no te lleve. Anda a mi lado, y sé simplemente mi amigo.”

A Carmina, mi alma gemela, por todas esas tardes hablando y compartiendo nuestros miedos e inquietudes; a Elena, por decirme siempre las palabras más gratificantes en el momento en que más lo necesitaba; a Mónica, “una hermana no siempre es una amiga, pero una buena amiga será siempre una hermana”; a Esther y Yessi, por estar en mi vida. A Irma, Ana y Bea, aunque ahora ya no formen parte de mi vida cotidiana, siempre están en mi pensamiento y en mi corazón.

Por último, las personas más importantes en mi vida. Mis padres, Joaquín Renau Beltrán y María Luisa Renau Sancho, gracias por darme la vida, por darme una excelente educación, todo lo que soy se lo debo a ellos y todo lo que hago es para que se sientan orgullosos de mí; mi marido, Jimmy D’Heer, gracias por todos estos años de amor y de felicidad y mi hijo: Alexandre D’Heer Renau, desde el día que le di la vida, se ha convertido en el centro de mi mundo y en la razón de mi existencia.

1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO.....	1
2. OBJETIVOS.....	11
2.1. Objetivos del estudio descriptivo de 100 páginas web.....	13
2.2. Objetivos de la aplicación en el aula.....	14
3. MARCO TEÓRICO.....	17
3.1. El análisis del discurso.....	19
3.2. El concepto de género.....	22
3.2.1. Las escuelas australiana y americana	23
3.2.2. Definiciones de género.....	25
3.2.3. Estudios de género.....	29
3.3. Los géneros digitales.....	31
3.3.1. La lingüística de la red.....	31
3.3.2. Taxonomías de los géneros digitales.....	33
3.3.3. Otras investigaciones de géneros digitales.....	39
3.4. Breve Historia de Internet.....	45
3.4.1. Antecedentes.....	45
3.4.2. Nacimiento y evolución de Arpanet: Origen de Internet.....	46
3.4.3. Internet en España.....	56
3.5. Implicaciones pedagógicas de Internet.....	62
3.5.1. El uso de la red en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos de especialidad.....	62
3.5.2. <i>eLearning</i> y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).....	66
3.6. Bases metodológicas del estudio experimental.....	78
3.6.1. El papel de la tutoría.....	78

3.6.2. Contratos de aprendizaje.....	79
3.6.3. El trabajo o aprendizaje colaborativo.....	83
3.6.4. Función del profesor y estudiante en las tutorías personalizadas.....	86
3.6.5. Entornos virtuales como complemento de la docencia en el aula.....	90
3.7. Entorno socioeconómico: la industria cerámica-azulejera de Castellón.....	94
4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	99
4.1. Estudio descriptivo del discurso de las páginas web.....	103
4.1.1. Corpus.....	103
4.1.1.1. Empresas españolas de la industria cerámica-azulejera.....	103
4.1.1.2. Empresas italianas de la industria cerámica-azulejera.....	104
4.1.1.3. Empresas británicas de la industria cerámica-azulejera.....	104
4.1.1.4. Empresas chinas de la industria cerámica-azulejera.....	105
4.1.1.5. Empresas norteamericanas de la industria cerámica-azulejera.....	106
4.1.2. Proceso de selección del corpus.....	106
4.1.2.1. Páginas web de empresas españolas de la industria cerámica-azulejera.....	108
4.1.2.2. Páginas web de empresas italianas de la industria cerámica-azulejera.....	109
4.1.2.3. Páginas web de empresas británicas de la industria cerámica-azulejera.....	110
4.1.2.4. Páginas web de empresas chinas de la industria cerámica-azulejera.....	111

4.1.2.5. Páginas web de empresas norteamericanas de la industria cerámica-azulejera.....	111
4.1.3. Variables.....	112
4.1.3.1. Diseño.....	112
4.1.3.2. Rasgos lingüísticos.....	113
4.1.3.3. Enlaces internos: textuales.....	114
4.1.3.4. Enlaces internos: iconos y símbolos.....	115
4.1.3.5. Enlaces externos.....	116
4.1.3.6. Fotos.....	116
4.1.3.7. Idiomas.....	116
4.1.3.8. Imágenes en movimiento.....	117
4.2. Aplicación docente: estudio experimental.....	119
4.2.1. Asignatura IG14 (Inglés para la Informática).....	120
4.2.2. Encargo de la página web.....	121
4.2.3. Selección de los sujetos.....	122
4.2.4. Grupos Experimentales.....	124
4.2.4.1. Grupo Experimental LA1.....	126
4.2.4.2. Grupo Experimental LA2.....	140
4.2.4.3. Grupo Experimental LA3.....	142
4.2.5. Grupo de Control.....	152
4.2.6. Resumen de las características de los grupos experimentales y el grupo de control.....	155
4.2.7. Variables.....	156
4.2.7.1. Alumnos presentados por grupo.....	156
4.2.7.2. Elección del examen oral sobre la página web.....	156

4.2.7.3.	Autonomía de los grupos.....	157
4.2.7.4.	Notas obtenidas del trabajo de la página web por grupos.....	162
4.2.7.5.	Cuestionario sobre la realización de la página web.....	166
4.2.7.6.	Cuestionario sobre el sitio web de la asignatura.....	169
5.	RESULTADOS.....	171
5.1.	Resultados del estudio descriptivo.....	173
5.1.1.	Páginas web de empresas españolas.....	174
5.1.1.1.	Diseño.....	174
5.1.1.2.	Rasgos lingüísticos.....	175
5.1.1.3.	Enlaces internos textuales.....	178
5.1.1.4.	Enlaces internos: iconos y símbolos.....	180
5.1.1.5.	Enlaces externos.....	182
5.1.1.6.	Fotos.....	183
5.1.1.7.	Idiomas.....	186
5.1.1.8.	Imágenes en movimiento.....	187
5.1.2.	Páginas web de empresas italianas.....	189
5.1.2.1.	Diseño.....	189
5.1.2.2.	Rasgos lingüísticos.....	190
5.1.2.3.	Enlaces internos textuales.....	193
5.1.2.4.	Enlaces internos: iconos y símbolos.....	195
5.1.2.5.	Enlaces externos.....	196
5.1.2.6.	Fotos.....	197
5.1.2.7.	Idiomas.....	198
5.1.2.8.	Imágenes en movimiento.....	199
5.1.3.	Páginas web de empresas británicas.....	200

5.1.3.1.	Diseño.....	200
5.1.3.2.	Rasgos lingüísticos.....	201
5.1.3.3.	Enlaces internos textuales.....	203
5.1.3.4.	Enlaces internos: iconos y símbolos.....	206
5.1.3.5.	Enlaces externos.....	207
5.1.3.6.	Fotos.....	208
5.1.3.7.	Idiomas.....	208
5.1.3.8.	Imágenes en movimiento.....	208
5.1.4.	Páginas web de empresas chinas.....	209
5.1.4.1.	Diseño.....	209
5.1.4.2.	Rasgos lingüísticos.....	211
5.1.4.3.	Enlaces internos textuales.....	213
5.1.4.4.	Enlaces internos: iconos y símbolos.....	214
5.1.4.5.	Enlaces externos.....	215
5.1.4.6.	Fotos.....	216
5.1.4.7.	Idiomas.....	216
5.1.4.8.	Imágenes en movimiento.....	217
5.1.5.	Páginas web de empresas norteamericanas.....	218
5.1.5.1.	Diseño.....	218
5.1.5.2.	Rasgos lingüísticos.....	219
5.1.5.3.	Enlaces internos textuales.....	223
5.1.5.4.	Enlaces internos: iconos y símbolos.....	224
5.1.5.5.	Enlaces externos.....	224
5.1.5.6.	Fotos.....	225
5.1.5.7.	Idiomas.....	226

5.1.5.8. Imágenes en movimiento.....	226
5.2. Resultados del estudio empírico.....	227
5.2.1. Alumnos presentados por grupo.....	229
5.2.2. Elección del examen oral sobre la página web.....	232
5.2.3. Autonomía de los grupos.....	234
5.2.3.1. Resultados estudio piloto.....	234
5.2.3.2. Resultados estudio empírico.....	236
5.2.4. Notas obtenidas del trabajo de la página web por grupos	238
5.2.5. Cuestionario sobre el trabajo de la página web.....	240
5.2.5.1. Resultados del cuestionario del grupo experimental LA1.....	241
5.2.5.2. Resultados del cuestionario del grupo experimental LA2.....	246
5.2.5.3. Resultados del cuestionario del grupo experimental LA3.....	251
5.2.5.4. Resultados del cuestionario del grupo de control.....	255
5.2.5.5. Comparativa de los resultados obtenidos entre los distintos grupos en el cuestionario.....	259
5.2.6. Cuestionario sobre el sitio web de la asignatura.....	272
6. DISCUSIÓN.....	279
6.1. Consideraciones a partir de los resultados obtenidos del estudio teórico- descriptivo.....	283
6.1.1. Diseño.....	283
6.1.2. Rasgos lingüísticos.....	289
6.1.3. Enlaces internos: textuales.....	297
6.1.4. Enlaces internos: iconos y símbolos.....	301
6.1.5. Enlaces externos.....	303
6.1.6. Fotos.....	307

6.1.7. Idiomas.....	309
6.1.8. Imágenes en movimiento.....	312
6.1.9. Resumen de las variables por países.....	314
6.2. Comparación con otras investigaciones.....	320
6.2.1. Ubicación de este estudio en la clasificación de géneros digitales.....	320
6.2.2. Comparación con el estudio de webs de la informática.....	321
6.2.3. Comparación con el estudio de webs de publicidad.....	325
6.2.4. Comparación con el estudio de webs de universidades.....	326
6.2.5. Comparación con el estudio de bancos electrónicos.....	329
6.2.6. Ubicación de este estudio en el análisis de la lingüística de la red.....	330
6.3. Posibles aportaciones de las páginas web de otros países a las webs españolas.....	332
6.4. Conclusiones sobre las páginas web españolas.....	337
6.5. Valoraciones a partir de las variables del estudio empírico.....	339
6.5.1. Correlación entre los alumnos presentados por grupo y las notas obtenidas.....	339
6.5.2. Elección del examen oral sobre la página web.....	347
6.5.3. Autonomía de los grupos: Conclusiones del estudio piloto y del estudio empírico.....	350
6.5.4. Valoraciones a las respuestas del cuestionario sobre el trabajo de la página web.....	355
6.5.4.1. Valoración sobre el tipo de tutorización.....	355
6.5.4.2. Valoración de la labor del profesor.....	360
6.5.4.3. Desarrollo de la actividad.....	361
6.5.4.4. Motivación de los estudiantes.....	363

6.5.5. Valoraciones sobre el sitio web de la asignatura.....	368
7. CONCLUSIONES FINALES.....	373
7.1. Conclusiones finales del estudio descriptivo.....	375
7.2. Conclusiones finales sobre la aplicación en la enseñanza del inglés para la informática.....	377
8. FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN.....	379
9. BIBLIOGRAFÍA.....	387
9.1.Fuentes Documentales.....	387
9.2.Fuentes Documentales de Internet.....	431
10. APÉNDICES.....	447
10.1. Referencias de todos las páginas analizadas.....	449
10.2. Dos ejemplos de páginas analizadas por país.....	457
10.3. Dos ejemplos de páginas de los grupos experimentales.....	495
10.4. Dos ejemplos de páginas de los grupos de control.....	503
10.5. Cuestionario sobre la realización de la página web.....	511
10.6. Cuestionario sobre el sitio web.....	515
10.7. Calendario de la tutorías personalizadas y tareas.....	519
10.8. Ejemplo de los correos electrónicos y de las respuestas.....	527
10.9. Ejemplo de preguntas en el foro exclusivo LA3.....	539
10.10. Ejemplo del foro de debate.....	547

Índice de figuras

- **Figura 3.1.** Influencias en el estudio de géneros (Swales, 1990; 14).....22
- **Figura 3.2.** El análisis de la lingüística de la red o netlinguistics: modelo de Posteguillo (2002).....32
- **Figura 3.3.** Evolución de los géneros digitales según Shepherd y Watters (1998).....36
- **Figura 3.4.** Resumen del contenido, forma y funcionalidad de los géneros digitales encontrados por Shephers y Watters (1999).....38
- **Figura 3.5.** Temas de la Conferencia Internacional en Educación: IADATE-2004.....76
- **Figura 3.6.** Recopilación de definiciones relacionadas con el aprendizaje colaborativo que recoge Bolaños (2002) ampliadas con algunos autores.....85
- **Figura 3.7.** Tres maneras de utilizar la tecnología en el proceso enseñanza/aprendizaje universitario.....92
- **Figura 3.8.** Resumen del sector cerámico nacional y castellonense en el año 2001.....96
- **Figura 3.9.** Resumen del sector cerámico nacional y castellonense en el año 2002.....96
- **Figura 3.10.** Exportaciones provinciales: totales, de la industria cerámica y de la producción agrícola.....97
- **Figura 3.11.** Ventas en millones de euros y producción en millones de m² del sector cerámico.....98

- **Figura 4.1.** Desarrollo de la primera sesión de las tutorías personalizadas con el grupo experimental LA1.....128
- **Figura 4.2.** Desarrollo de la segunda sesión de las tutorías personalizadas con el grupo experimental LA1.....133
- **Figura 4.3.** Desarrollo de la tercera sesión de las tutorías personalizadas con el grupo experimental LA1.....137
- **Figura 4.4.** Captura de la pantalla principal del sitio web de la asignatura IG14.....146
- **Figura 4.5.** Resumen de las principales características de los grupos experimentales y de control.....155

➤ Figura 4.6. Preguntas específicas de cada uno de los grupos.....	168
➤ Figura 5.1. Tiempos verbales en las páginas web de empresas españolas (en número de frecuencia de uso).....	176
➤ Figura 5.2. Ejemplo de la posición de los enlaces internos textuales en las páginas web de empresas españolas.....	178
➤ Figura 5.3. Ejemplo de la posición de los enlaces internos: iconos y símbolos en las páginas web de empresas españolas.....	181
➤ Figura 5.4. Iconos y símbolos más utilizados en las páginas web de empresas españolas.....	182
➤ Figura 5.5. Enlaces externos en las páginas web de empresas españolas.....	182
➤ Figura 5.6. Fotos en las páginas web de empresas españolas.....	183
➤ Figura 5.7. Ejemplo de foto de empresa en una página web española.....	184
➤ Figura 5.8. Ejemplo de foto de azulejo en una página web española.....	184
➤ Figura 5.9. Ejemplo de foto de ambiente en una página web española.....	185
➤ Figura 5.10. Idiomas en las páginas web de empresas españolas.....	186
➤ Figura 5.11. Ejemplo de un elemento en movimiento en las páginas web españolas (la flecha indica la dirección del movimiento).....	188
➤ Figura 5.12. Tiempos verbales en las páginas web de empresas italianas (en número de frecuencia de uso).....	191
➤ Figura 5.13 Ejemplo de la posición de los enlaces internos textuales en las páginas web de empresas italianas.....	193
➤ Figura 5.14. Iconos y símbolos más utilizados en las páginas web de empresas italianas.....	196
➤ Figura 5.15. Enlaces externos en las páginas web de empresas italianas.....	197
➤ Figura 5.16. Fotos en las páginas web de empresas italianas.....	197
➤ Figura 5.17. Idiomas en las páginas web de empresas italianas.....	198
➤ Figura 5.18. Tiempos verbales en las páginas web de empresas británicas (en número de frecuencia de uso).....	202
➤ Figura 5.19. Ejemplo de la posición de los enlaces internos textuales en las páginas web de empresas británicas.....	204
➤ Figura 5.20. Enlaces externos en las páginas web de empresas británicas.....	207
➤ Figura 5.21. Fotos en las páginas web de empresas británicas.....	208

-
- **Figura 5.22.** Ejemplo de la pantalla principal de una página web china.....210
 - **Figura 5.23.** Tiempos verbales en las páginas web de empresas chinas (en número de frecuencia de uso).....211
 - **Figura 5.24.** Iconos y símbolos más utilizados en las páginas web de empresas chinas.....215
 - **Figura 5.25.** Enlaces externos en las páginas web de empresas chinas.....216
 - **Figura 5.26.** Fotos en las páginas web de empresas chinas.....216
 - **Figura 5.27.** Idiomas en las páginas web de empresas chinas.....217
 - **Figura 5.28.** Tiempos verbales de las páginas web de empresas norteamericanas (en número de frecuencia de uso).....221
 - **Figura 5.29.** Enlaces externos en las páginas web de empresas norteamericanas.....225
 - **Figura 5.30.** Fotos en las páginas web de empresas norteamericanas.....226
 - **Figura 5.31.** Comparativa entre el número de estudiantes matriculados y el número de estudiantes que han presentado la página web (total y por grupo).....229
 - **Figura 5.32.** Comparación de porcentajes de realización de la página web de los distintos grupos (sobre alumnos matriculados).....231
 - **Figura 5.33.** Número de alumnos que han elegido realizar el examen oral sobre la página web y número de alumnos que han decidido realizar el examen oral sobre el trabajo de investigación (por grupos).....232
 - **Figura 5.34.** Porcentajes por grupos de los estudiantes que eligieron presentar la página web en el examen oral.....233
 - **Figura 5.35.** Porcentajes de webs visitadas por el grupo experimental A en el estudio piloto.....234
 - **Figura 5.36.** Porcentajes de webs visitadas por el grupo de control B en el estudio piloto.....235
 - **Figura 5.37.** Diferencia de porcentajes entre los dos grupos (A y B) por páginas web de empresas de diferentes países.....236
 - **Figura 5.38.** Porcentajes de páginas web visitadas por los estudiantes de los grupos experimentales y por los del grupo de control.....237
 - **Figura 5.39.** Comparativa entre grupos de la preferencia sobre el tipo de tutorización.....259

➤ Figura 5.40. Respuestas por grupo a la pregunta de qué tipo de tutorización hubiesen preferido.....	260
➤ Figura 5.41. Valoración de los enlaces del sitio web de la asignatura.....	273
➤ Figura 5.42. Porcentaje de visitas y participación de todos los grupos en el foro.....	274
➤ Figura 6.1. Modelo 1. Ejemplo procedente de una pantalla principal de una web española.....	284
➤ Figura 6.2. Modelo 2. Ejemplo procedente de una pantalla principal de una web italiana.....	285
➤ Figura 6.3. Fotos y texto en las pantallas principales de las webs de los países analizados.....	286
➤ Figura 6.4. Comparación tiempos verbales de las webs de la industria cerámica en porcentajes.....	289
➤ Figura 6.5. Pronombres Personales y Posesivos en las webs de la industria cerámica.....	295
➤ Figura 6.6. Forma de los enlaces internos en las webs de la industria cerámica.....	297
➤ Figura 6.7. Enlaces internos más característicos en las webs de la industria cerámica.....	301
➤ Figura 6.8. Iconos y símbolos en las webs de la industria cerámica.....	302
➤ Figura 6.9. Tipos de enlaces y símbolos más característicos de las webs de la industria cerámica.....	303
➤ Figura 6.10. Enlaces externos en las webs de la industria cerámica.....	304
➤ Figura 6.11. Enlaces externos diferentes al webmaster en las webs de la industria cerámica.....	304
➤ Figura 6.12. Fotos en las pantallas principales en las webs de la industria cerámica.....	307
➤ Figura 6.13. Idiomas en las webs de la industria cerámica.....	309
➤ Figura 6.14. Imágenes en movimiento en las webs de la industria cerámica.....	312
➤ Figura 6.15. Resumen de las variables por países.....	314
➤ Figura 6.16. Modelo visual de las páginas web de empresas españolas.....	315
➤ Figura 6.17. Modelo visual de las páginas web de empresas italianas,.....	316

- **Figura 6.18.** Modelo visual de las páginas web de empresas británicas.....317
- **Figura 6.19.** Modelo visual de las páginas web de empresas chinas.....318
- **Figura 6.20.** Modelo visual de las páginas web de empresas americanas.....319
- **Figura 6.21.** Ubicación de este estudio en la clasificación de géneros digitales establecida por Shepherd y Watters.....320
- **Figura 6.22.** Comparación de porcentajes de realización de la página web de los distintos grupos.....339

Índice de tablas

➤ Tabla 3.1. Tipos de géneros digitales encontrados según Crowston y Williams (1997).....	34
➤ Tabla 3.2. Acontecimientos más importantes en la evolución de ARPANET hasta la red de Internet.....	55
➤ Tabla 5.1. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs españolas.....	176
➤ Tabla 5.2. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs italianas.....	191
➤ Tabla 5.3. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs británicas.....	203
➤ Tabla 5.4. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs chinas.....	212
➤ Tabla 5.5. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs americanas.....	222
➤ Tabla 5.6. Número de estudiantes por grupo con las notas obtenidas del trabajo de la página web.....	238
➤ Tabla 5.7. Nota media obtenida en el trabajo de la página web (por grupo)...	239
➤ Tabla 5.8. Número de estudiantes que cumplimentaron el cuestionario sobre la página web (por grupos y total).....	240
➤ Tabla 5.9. Valoración de los estudiantes del grupo experimental LA1 sobre la labor de tutorización del profesor.....	242
➤ Tabla 5.10. Valoración de la actividad de la página web por los estudiantes del grupo LA1.....	243
➤ Tabla 5.11. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes del grupo LA1.....	244
➤ Tabla 5.12. Número de correos enviados por los estudiantes del grupo experimental LA2.....	246
➤ Tabla 5.13. Valoración de los estudiantes del grupo experimental LA2 sobre la labor de tutorización del profesor.....	248
➤ Tabla 5.14. Valoración de la actividad de la página web por los estudiantes del grupo LA2.....	249

➤ Tabla 5.15. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes del grupo LA2.....	249
➤ Tabla 5.16. Valoración de los estudiantes del grupo experimental LA3 sobre la labor de tutorización del profesor.....	252
➤ Tabla 5.17. Valoración de la actividad de la página web por los estudiantes del grupo LA3.....	253
➤ Tabla 5.18. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes del grupo LA3.....	253
➤ Tabla 5.19. Valoración de los estudiantes del grupo experimental LA4/LA5 sobre la labor de tutorización del profesor.....	256
➤ Tabla 5.20. Valoración de la actividad de la página web por los estudiantes del grupo LA4/LA5.....	257
➤ Tabla 5.21. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes del grupo LA4/LA5.....	258
➤ Tabla 5.22. Comparativa entre todos los grupos de la valoración de la labor del profesor en la autorización.....	262
➤ Tabla 5.23. Porcentajes de estudiantes que diseñaban por primera vez una página web y los que no era la primera vez.....	263
➤ Tabla 5.24. Grado de dificultad encontrado por los estudiantes que diseñaban por primera vez una página web.....	263
➤ Tabla 5.25. Grado de dificultad encontrado por los estudiantes que ya habían diseñado con anterioridad una página web.....	264
➤ Tabla 5.26. Comparativa de la valoración de la actividad de la página web por los estudiantes de todos los grupos.....	267
➤ Tabla 5.27. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes de todos los grupos.....	269
➤ Tabla 5.28. Porcentajes de las respuestas de las cosas que los estudiantes cambiarían en la realización de la página web.....	270
➤ Tabla 5.29. Porcentajes de las respuestas de las cosas que los estudiantes cambiarían en la realización de la página web (comparativa entre los grupos experimentales y el grupo de control).....	270
➤ Tabla 5.30. Porcentajes de frecuencia de visitas al sitio web.....	272
➤ Tabla 5.31. Aceptación del foro de debate en inglés.....	275
➤ Tabla 5.32. Notas al sitio web por grupos.....	277

1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

El impacto de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), unido a los avances en las ciencias del conocimiento y los métodos educativos, está cambiando las estructuras institucionales y las prácticas de enseñanza/aprendizaje. Vivimos en la era digital, en una sociedad caracterizada por la facilidad de acceso a la información y a la comunicación. Las nuevas tecnologías se abren paso de manera vertiginosa en nuestras vidas, en nuestras relaciones sociales y en nuestro mundo laboral. Una de las tecnologías digitales más utilizadas por la población es Internet. En la red de redes se puede encontrar cualquier tipo de información sobre un tema determinado en décimas de segundo y se puede comunicar con personas que se encuentran a miles de kilómetros en tiempo real.

La Universidad del siglo XXI se enfrenta al gran desafío de conjugar la enseñanza tradicional con los progresos tecnológicos y científicos que vive la sociedad actual. La Universidad ya no es una institución que se dedica meramente a la transmisión de conocimientos; ahora su misión consiste en formar a las personas con el fin de que sean capaces de decidir sobre su propio aprendizaje. Uno de los grandes retos de la enseñanza, en la actualidad, es el de formar personas que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje, que estén capacitados para poder realizar un aprendizaje autónomo y en definitiva, que sean aprendices durante toda su vida. El objetivo de la enseñanza es preparar a los ciudadanos para transformarse en personas competentes y comprometidas en la construcción de una sociedad en constante cambio y en un mundo laboral en continua evolución.

Conscientes de la necesidad de la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación y del importante rol que tiene la Universidad, el presente estudio fusiona el aprendizaje de lenguas en contextos de especialidad con el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza superior.

En la primera parte de este trabajo, se realiza un análisis descriptivo de páginas web de la industria cerámica-azulejera, el cual se complementa con investigaciones teóricas sobre géneros digitales. En la segunda parte, se aplica este marco teórico a la enseñanza del inglés para la informática. Mediante el diseño y creación de una página web de la industria cerámica-azulejera como una actividad dentro de la asignatura, se pretende que los estudiantes de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión se familiaricen con el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

Este primer capítulo (introducción al estudio) y el siguiente (objetivos) plantean, a modo de preámbulo, los pasos que se han seguido a lo largo de toda la investigación, así como los objetivos del estudio descriptivo de las páginas web de la industria cerámica-azulejera y de la aplicación en la enseñanza de inglés para la informática.

El capítulo 3 (marco teórico) encuadra el estudio dentro de un contexto teórico. Una parte del presente trabajo se sitúa dentro de la corriente del análisis del discurso dado que se analiza el lenguaje y su uso como género digital. A partir de la revisión de las disertaciones y definiciones más relevantes sobre el análisis del discurso y el análisis crítico del discurso, pasando por los aspectos más importantes de los principales autores y escuelas sobre el análisis de géneros, este estudio sobre páginas web de la industria cerámica-azulejera pretende clasificar este tipo de páginas web dentro de los géneros

digitales. De igual modo, se efectúa una descripción de la lingüística de la red (Posteguillo, 2002, 2003), se repasan las principales taxonomías de los géneros digitales (Crowston & Williams, 1997; Shepherd & Watters, 1998, 1999) y se da cuenta de estudios de otros investigadores sobre páginas web de diferentes ámbitos educativos (Ruiz, 2003) o comerciales (Bolaños, 2002; Alamán, 2002, 2003; Fernández, 2003).

No se puede estudiar los géneros digitales sin comentar el contexto en el que se ubican: Internet; en consecuencia, se ha incluido en este mismo capítulo una breve historia de la red de redes y la aparición de Internet en España, especificando la aportación de algunos miembros de la Universitat Jaume I de Castellón (Adell, 1992, 1993). Unido a la red de redes, se destaca la importancia del inglés dentro del contexto de Internet, de la informática y del mundo de los negocios. Así mismo, se aportan las definiciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y del *eLearning*, repasando una colección de estudios realizados sobre el uso de la red en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para contextualizar el estudio empírico, se ha buscado información en investigaciones acerca del papel de la tutoría dentro del contexto universitario, ya que una parte de la tutorización se realiza con grupos reducidos de estudiantes y en estudios sobre aprendizaje colaborativo y en pequeños grupos. También se ha documentado los estudios sobre entornos virtuales como complemento de la docencia realizada en el aula; se trata de que los estudiantes hagan uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para conseguir que se vuelvan más autónomos y responsables en su proceso de aprendizaje. En esta tesis, se introducen tres ejemplos de complementos y soportes digitales al aprendizaje de inglés en el contexto universitario y dentro del inglés para fines específicos.

Este marco teórico concluye con una sucinta revisión del entorno socio-económico de la provincia de Castellón, centrada en la relevancia del sector de la industria cerámica-azulejera en esta región.

En el capítulo 4 (método de la investigación) se describe el método seguido en este estudio. Se divide en dos grandes bloques: en el primero, denominado estudio descriptivo, se enumeran los pasos seguidos para llevar a cabo el análisis de las páginas web de empresas del sector azulejero; se comenta el proceso de selección, se justifica el corpus de 100 páginas web pertenecientes a 5 países de continentes y culturas diferentes, y por último, se describen las variables comunes estudiadas en todas las páginas web. En el segundo bloque, se describe la introducción en el aula de un trabajo, cuyo objetivo final es la construcción y diseño de una página web de una posible empresa de la industria cerámica-azulejera. Los sujetos de este estudio son estudiantes de ITIG (Ingeniería Técnica de Informática de Gestión) en la asignatura obligatoria de segundo curso: 'Inglés para la Informática'. Este estudio empírico se ha realizado con tres grupos experimentales y uno de control. Con cada grupo experimental, se ha realizado un seguimiento con pautas marcadas en el aula y se han empleado diferentes metodologías mediante una serie de tutorías establecidas, mientras que en el grupo de control, no se han empleado ningún tipo de tutorías prefijadas, sino sólo las convencionales.

La evaluación de los resultados se consigue, por medio del análisis del porcentaje de participación de alumnos en cada uno de los grupos, observando el número de alumnos que deciden realizar el examen oral sobre la página web, analizando el grado de autonomía de cada uno de los grupos durante el proceso de la actividad, y comparando por grupos las notas obtenidas por los alumnos de la página web. De igual

modo, por medio de cuestionarios, se obtiene una valoración de cada uno de los grupos en la que se observa el grado de satisfacción, implicación y motivación de cada grupo que forma parte de este estudio.

En el capítulo 5 (resultados) se muestran los datos obtenidos de la tesis. Se divide en dos grandes secciones: en la primera, dentro del estudio descriptivo, se exponen los resultados obtenidos del análisis de las variables en las 100 páginas web de la industria cerámica-azulejera de 5 países diferentes; en la segunda, llamada aplicación pedagógica, se exponen los resultados del estudio empírico realizado con los estudiantes de la asignatura de inglés de segundo curso en la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión, comparando los resultados obtenidos en los tres grupos experimentales y en el grupo de control. En primer lugar, se muestran los resultados de la comparación entre el número de estudiantes matriculados por grupo y el número de estudiantes que han presentado el trabajo de la página web; a continuación, se expone el número de alumnos por grupo que decidieron exponer la página web en el examen oral; de igual modo, se presentan los resultados de un estudio piloto realizado con anterioridad con alumnos de la titulación de Ingeniería Informática y los medios que han utilizado para conseguir cierta autonomía en el proceso de realización de la página web y se confronta con los resultados obtenidos tanto en los grupos experimentales como en el de control que forman parte del presente estudio empírico. Así mismo, se muestran las notas obtenidas por los estudiantes de todos los grupos. Por último, se cotejan los resultados obtenidos en cada uno de los grupos sobre los dos cuestionarios que han cumplimentado.

En el capítulo 6 (discusión), se analizan las valoraciones extraídas de los resultados. Se razonan todos los datos que han originado las dos partes del estudio y se exhiben las conclusiones de cada una de las variables. Se presentan las conclusiones que han surgido a partir del estudio descriptivo del análisis de las 100 páginas web de la industria cerámica- azulejera: diseño de la página principal, rasgos lingüísticos (tiempos verbales, pronombres personales y posesivos y adjetivos), enlaces textuales internos, enlaces internos representados por iconos y símbolos, enlaces externos, fotos, idiomas e imágenes en movimiento; seguidamente se resumen las variables analizadas por países; se ubica el estudio de páginas web de la industria cerámica-azulejera en las taxonomía de géneros digitales proporcionada por Shepherd y Watters (1998), se compara nuestro estudio con otros estudios de género, se sitúa este estudio en el análisis de la lingüística de la red y se aportan unas posibles mejoras en las páginas web de las empresas españolas.

En la segunda parte del capítulo, se presentan las conclusiones extraídas de los resultados de las pruebas empíricas realizadas con los estudiantes. Se expone la correlación entre los alumnos presentados por grupo y las notas obtenidas; se explica la preferencia por parte de los estudiantes de algunos grupos por la exposición de la página web en el examen oral y las razones de su elección; se muestra la comparación de los datos obtenidos en el estudio piloto, en el que se pretendía demostrar que los estudiantes del grupo de control mayoritariamente consultó en la red para buscar información de manera autónoma y complementaria a la obtenida en el aula y se hace una comparación con los grupos de este estudio empírico (tres experimentales y uno de control); a continuación, mediante las respuestas del cuestionario sobre el proceso de realización de la página web como actividad obligatoria, los estudiantes valoran el tipo de tutorización seguida, la labor del profesor en las tutorizaciones, el desarrollo de la

actividad y el grado de motivación. Por último, se analiza y valora las respuestas de los estudiantes a la creación y mantenimiento de un sitio web exclusivo para la asignatura.

En el capítulo 7 se recapitulan las conclusiones finales de las dos partes (estudio descriptivo y aplicación en el aula) de la presente tesis.

En el capítulo 8, se presentan futuras vías de investigación. En cuanto al estudio descriptivo, las investigaciones deberán ir encaminadas: (1) a observar la evolución de las mismas páginas web ya analizadas y comparar los cambios experimentados con el paso del tiempo; (b) a realizar una comparación entre las páginas web de las empresas “reales” y las páginas web “ficticias” que han diseñado los alumnos y (c) a seguir profundizando en el estudio de géneros digitales y seguir contrastando la información de nuestros estudios con otras investigaciones del mismo ámbito. En cuanto a la cuestión pedagógica, se pretende en primer lugar, seguir el estudio sobre la interdependencia entre la educación y las TIC y en segundo lugar, en relación a los entornos virtuales, indagando sobre la mejor manera de utilizar dichos entornos como complemento a las clases en el aula.

El capítulo 9 está dedicado a la Bibliografía y se compone de dos partes: en la primera, se listan las fuentes documentales en formato papel y en la segunda parte, aparecen las fuentes documentales de Internet.

En el capítulo 10 (Apéndice) aparecen, en primer lugar, referencias de todas las páginas analizadas; dos ejemplos de páginas analizadas por país; dos ejemplos de páginas de los grupos experimentales; dos ejemplos de páginas de los grupos de control; una muestra de los dos cuestionarios pasados a los estudiantes; el horario de las tutorías prefijadas en el despacho del profesor; ejemplos de correos electrónicos entre los estudiantes y profesor; ejemplos del foro exclusivo del grupo LA3 y ejemplos del foro de debate.

2. OBJETIVOS

Este trabajo está dividido en dos ejes claramente distinguidos. En primer lugar, el estudio descriptivo de páginas web de la industria cerámica-azulejera y en segundo lugar, su aplicación en la enseñanza del inglés para la informática. Ambos bloques persiguen los objetivos que se detallan a continuación.

2.1. Objetivos del estudio descriptivo de las 100 páginas web:

1. Describir la página web de la industria cerámica-azulejera en el marco de la teoría de géneros (Swales, 1990) y de la lingüística de la red (Posteguillo, 2003).
2. Ubicar la página web de la industria cerámica-azulejera como un tipo de género digital dentro de la clasificación de Shepherd y Watters (1998).
3. Comparar el presente estudio descriptivo de las páginas web de la industria cerámica-azulejera con otros estudios de géneros digitales similares para observar si se pueden encontrar características comunes.
4. Aportar una perspectiva de las páginas web de este tipo de industria en general observando su diseño, estructura y contenido mediante el estudio de páginas web de empresas pertenecientes a la industria cerámica-azulejera de la provincia de Castellón y su comparación con las webs de empresas de otros países.

5. Sugerir posibles mejoras de las páginas web de las empresas españolas.

2.2. Objetivos de la aplicación en el aula

Los objetivos de la aplicación de las páginas web de la industria cerámica-azulejera en la enseñanza del inglés para la informática en la UJI se especifican a continuación:

1. Diseñar y poner en práctica tres tipos de metodologías de tutorización para la enseñanza del inglés en la asignatura “Inglés para la Informática” en la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión.
2. Evaluar las diferentes metodologías de enseñanza aplicadas en los distintos grupos.
3. Observar el índice de realización del trabajo de diseñar una página web en los grupos experimentales y de control. Observar qué porcentaje de estudiantes de los grupos experimentales y de control realiza la exposición oral de la página web. Comprobar cuál es el porcentaje en cada grupo de visitas a páginas web para realizar la actividad diseñada.
4. Analizar las impresiones, comentarios, opiniones de los estudiantes mediante un cuestionario sobre la tarea encomendada.

5. Diseñar un entorno virtual como complemento de las clases presenciales en el aula y evaluar cómo es utilizado y valorado por los estudiantes mediante un cuestionario. Este entorno virtual se concibió como complemento a las clases presenciales, como un punto de encuentro entre profesores y alumnos que ayudara a éstos últimos a ser más responsables en su aprendizaje utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El análisis del discurso

Van Dijk (1983, 1984, 1985, 1997, 1988b) afirma que los orígenes del análisis del discurso unidos al estudio del lenguaje se remontan a hace más de 2000 años. Una de las principales fuentes históricas es, sin duda, la retórica clásica; mientras que la gramática, antecedente de la lingüística, estudiaba las reglas del uso correcto del lenguaje; la retórica, por su parte, trataba de los preceptos para la planificación, organización, operaciones específicas y actuación del discurso público en contextos políticos y legales.

A principios de los 70, se produce la aparición de las primeras monografías y colecciones que trataban sobre el análisis del discurso como una orientación independiente de investigación frente a otras disciplinas. También la sociolingüística empezó a tomar forma a finales de los 60, remarcando la importancia de la variación del lenguaje en el contexto sociocultural. Aparte de las variaciones en fonología, morfología y sintaxis y la dependencia de la variación estilística en los factores sociales; esta reorientación empezó a prestar atención al discurso (Labov, 1972a, 1972b). A principios de los 70 se produce el descubrimiento en la lingüística del trabajo filosófico sobre los actos del habla (Austin, 1975; Grice, 1975). Mientras la sociolingüística resaltaba el papel de la variación del lenguaje y el contexto social, este acercamiento consideraba las oraciones verbales no solo como oraciones sino como formas específicas de acción social (Maas & Wunderlich, 1972; Sadock, 1974).

Según Brown & Yule (1983), “the analysis of discourse is, necessarily, the analysis of the language in use... the discourse analyst is committed to an investigation of what language is used for”.

Una parte del presente estudio se encuadra dentro del análisis del discurso, ya que analizamos el lenguaje y su uso a la vez que se investiga para qué se usa dicho lenguaje. En concreto, el lenguaje de las páginas web de empresas de la industria cerámica-azulejera, por medio de sus enlaces y rasgos lingüísticos como los tiempos verbales, los pronombres personales y posesivos y el uso de adjetivos.

Gee (1999: 38) afirma que el término ‘*Discourse*’ engloba aspectos de otros términos utilizados por diferentes investigadores:

... discourses (Foucault 1966, 1969, 1973, 1977, 1978, 1980, 1984, 1985); communities of practice (Lave and Wenger 1991), cultural communities (Berkenkotter and Huckin 1995; Miller 1984); distributed knowledge or distributed systems (Hutchins 1995; Lave 1988); thought collectives (Fleck 1979); practices (Barton and Hamilton 1998; Bourdieu 1977, 1985, 1990a,b; Heidegger 1962); cultures (Geertz 1973, 1983); activity systems (Engestrom 1987, 1990; Leont’ev 1981; Wertsch 1998); actor-actant networks (Callon and Latour 1992; Latour 1987); and (one interpretation of) “forms of life” (Wittgenstein 1958). (subrayado nuestro)

Continúa Gee (1999: 38) argumentando que los discursos (‘*Discourses*’), en su opinión, deben englobar:

- Situated identities
- Ways of performing and recognizing characteristic identities and activities;
- Ways of coordinating and getting coordinated by other people, things, tools, technologies, symbol systems, places and times;
- Characteristic ways of acting-interacting-feeling-emoting-valuing-gesturing-posturing-dressing-thinking-believing-knowing-speaking-listening (and in some Discourses, reading-and-writing, as well)

La interrelación entre análisis del discurso y otras disciplinas ha sido también objeto de estudio; como ejemplos se puede encontrar estudios de análisis del discurso y lingüística (Couper-Kuhlen, 2001; Shrifin, 2001; Blakemore, 2001; asimismo hay estudios sobre la unión entre la Teoría y Práctica en el análisis del discurso (Gumperz, 2001; Stubbs, 2001; Dubois & Sankoff, 2001); estudios de discurso: lenguaje, contexto e interacción en contextos políticos, sociales e institucionales (Van Dijk, 1991, 1993a, 1993b, 2001; Cotter, 2001; Temple Adger, 2001); en la cultura, comunidades y género (Kendall & Tannen, 2001; Herring, 2001).

En 1995, Fairclough acuña el nombre ‘análisis crítico del discurso’ y lo define de la siguiente manera: el análisis crítico del discurso contribuye a la formación de la opinión del lector y le puede condicionar en su forma de pensar, opinar y actuar sobre una determinada materia o asunto (Fairclough, 1995).

En palabras de Van Dijk, “el objetivo central del Análisis Crítico del Discurso es saber cómo el discurso contribuye a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas y de comunicación aceptables y legitimadas por la sociedad” (Van Dijk, 1994).

Fairclough y Wodak (1997) resumen las principales características del ‘Análisis Crítico del Discurso’ en los siguientes epígrafes:

- CDA¹ addresses social problems
- Power relations are discursive
- Discourse constitutes society and culture
- Discourse does ideological work
- Discourse is historical
- The link between text and society is mediated
- Discourse analysis is interpretative and explanatory
- Discourse is a form of social action

¹ CDA: Critical Discourse Analysis

3.2. El concepto de género

El análisis de discurso es una de las influencias claras del estudio de géneros. Según Swales (1990:14) las siete influencias del estudio de géneros son: “*variety studies, skill and strategy studies, situational approaches, notional/functional approaches, discourse analysis, sociolinguistics, writing context studies, cultural anthropology*”. La figura 3.1. muestra las influencias de otras disciplinas en el estudio de géneros.

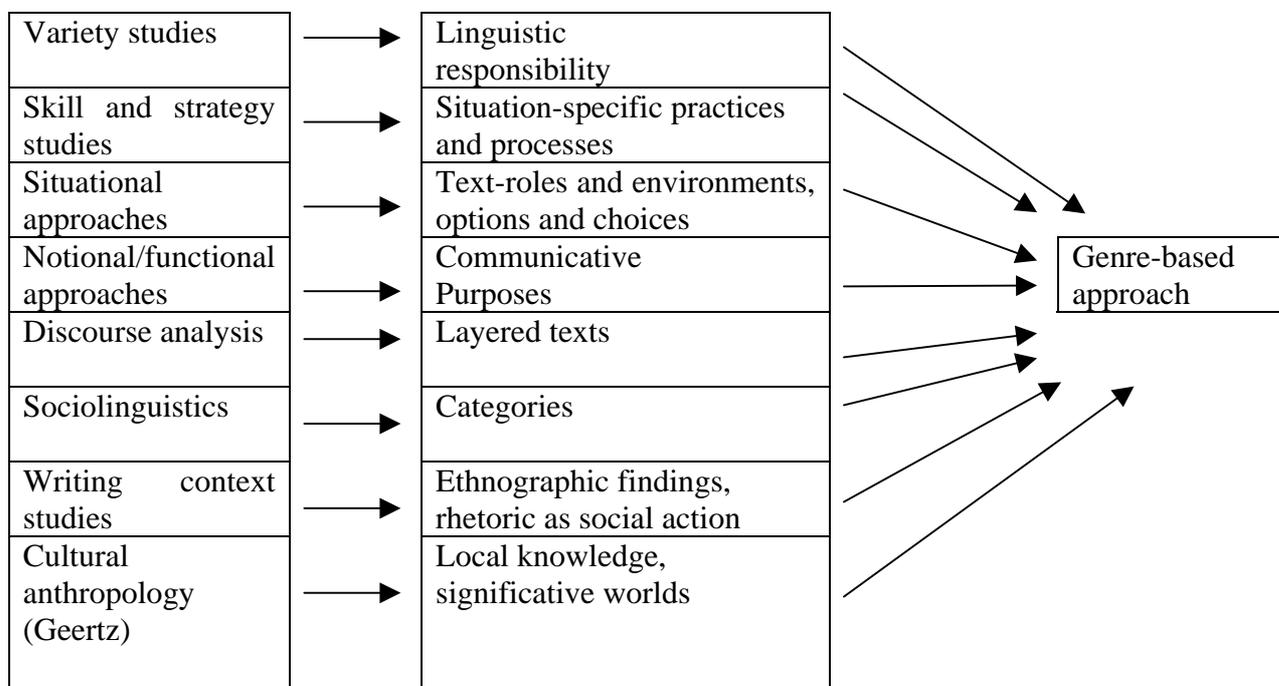


Figura 3.1. Influences on a genre-based approach according to Swales (1990: 14)

Con respecto a la influencia del análisis del discurso en la teoría de géneros, Swales (1990:18) comenta:

Another strong influence on my thinking has been that of discourse analysis, but once again with some reservation. I personally have benefited from studies of such discursal topics as given/new, theme/rheme, cohesion/coherence and background/foreground information...

3.2.1. Las escuelas australiana y americana

Las escuelas americana y australiana aportan dos definiciones del concepto de género que, aunque con algunos puntos en común, se diferencian en varios de sus argumentos.

Una característica compartida del concepto de género es la importancia que ambas corrientes atribuyen al elemento social para la comprensión de los géneros y el importante papel que tiene el contexto. Aunque ambas corrientes están de acuerdo en este punto, el resto de sus argumentaciones difieren: quizás el punto más divergente sea la concepción de estatismo y dinamismo en los géneros; la escuela australiana aboga por una visión estática de los géneros, mientras que la escuela norteamericana tiene una concepción dinámica de éstos (Miller, 1984; Yates, 1989; Bazerman, 1988, 1991, 1995). Este dinamismo de los géneros se ha seguido defendiendo en posteriores estudios por diferentes autores (Devitt, 1991,1993; Bergquist et al., 1998; Fortanet, Palmer y Posteguillo, 1999). Otra diferencia fundamental es la concepción de género como frágil que tiene la tradición norteamericana (Miller, 1984) frente a la visión de estabilidad del género que tiene la tradición australiana. Por fin, la escuela australiana se define como prescriptiva (Reid, 1987; Cope y Kalantzis, 1993) siguiendo el modelo establecido por Halliday (1973, 1978) que abogaba por una aplicación docente de la lingüística funcional sistémica mientras que la escuela americana es fundamentalmente descriptiva.

Bhatia (1994) defiende la integridad genérica (*generic integrity*) como un concepto esencial incluso en un contexto docente, aunque otros autores defienden los textos simplificados como una herramienta pedagógica útil (Widdowson, 1978).

El hecho de transformar una parte de un género implica transformar la totalidad del género, por tanto, Bhatia aboga por el uso de materiales auténticos tanto para su estudio como para su docencia.

the most crucial aspect of the generic perspective in ESP is the use of authentic discipline-specific texts as inputs to designing teaching materials and, more importantly, the need to maintain “generic integrity” in the ESP classroom. Bathia (1994:50)

En el presente estudio, la utilización de materiales auténticos es fundamental. En este caso, las páginas web que forman parte del corpus deben ser las originales y en ningún caso pueden ser modificadas ya que se perdería el objetivo principal, que es el estudio descriptivo de páginas web de la industria cerámica en un momento concreto como género digital y sus posibles aplicaciones pedagógicas.

De gran influencia en la escuela americana ha sido también la división de Bakhtin de los géneros en *primary and secondary genres*; Bakhtin (1986: 78) afirma que “primary speech genres correspond to typical situations of speech communication” y los secundarios derivan de los primarios.

3.2.2. Definiciones de género

El concepto de género ha sido ilustrado por numerosos investigadores. Una de las primeras definiciones sobre ‘género’ la encontramos en Hymes (1974):

Genres often coincide with speech events, but must be treated as analytically independent of them. They may occur in (or as) different events. The sermon as a genre is typically identified with a certain place in a church service, but its properties may be invoked, for serious or humorous effects, in other situations.

Años más tarde, Campbell y Jamieson (1978) definieron el género como “a group of acts unified by a constellation of forms that recurs in each of its members. These forms, in isolation, appear in other discourses. What is distinctive about the acts in a genre is a recurrence of the forms together in constellation”.

Otra de las aportaciones notables sobre el concepto de género la realiza Miller en 1984; Miller afirma lo siguiente:

Genre refers to a conventional category of discourse based in large scale typification of rhetorical action; as action, it acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose.

As meaningful action, genre is interpretable by means of rules; genre rules occur at a relatively high level on a hierarchy of rules for symbolic interaction.

Genre is distinct from form: form is the more general term used at all levels of the hierarchy. Genre is a form at one particular level that is a fusion of lower level forms and characteristic substance.

Genre serves as the substance of forms at higher levels; as recurrent patterns of language use, genres help constitute the substance of our cultural life.

A genre is a rhetorical means for mediating private intentions and social exigencies; it motivates by connecting the private with the public, the singular with the recurrent.

Diez años más tarde, se presenta una nueva definición del concepto de género realizada por Miller (1994) donde afirma que los géneros en su dimensión estructural son:

conventionalized and highly intricate ways of marshalling rhetorical resources such as narration and figuration. In their pragmatic dimension, genres not only help real people in spatio-temporal communities do their work and carry out their purposes; they also help virtual communities, the relationships we carry around in our heads, to reproduce and reconstruct themselves, to continue their stories.

Se presenta una nueva definición de género en el año 1985, cuyas palabras de Martin (1985: 286) son las siguientes:

Genres are how things get done, when language is used to accomplish them. They range from literary to far from literary forms: poems, narratives, expositions, lectures, seminars, recipes, manuals, appointment making, service encounters, news, broadcasts and so on. The term genre is used here to embrace each of the linguistically realized activity types which comprise so much of our culture.

Dentro de la escuela americana, consta la noción de género de Swales (1990). La definición es la siguiente:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. The rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style...exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience

En 1992, Yates y Orlikowski delimitaron los géneros como “typified communicative actions characterized by similar substance and form and taken in response to recurrent situations”. En su estudio, también se sugería que las comunicaciones en el nuevo medio (se referían a Internet) originarían reproducciones y adaptaciones de géneros ya existentes y del mismo modo, también aparecerían nuevos géneros.

En 1994, propusieron el uso del género como base para el estudio de las comunicaciones en organizaciones. Explicaron los géneros como “a distinctive type of communicative action, characterized by a socially recognized communicative purpose and common aspects of form” (Orlikowski y Yates, 1994, p. 543)

Años más tarde (Orlikowski y Yates, 1998), aparece una nueva ilustración de las mismas autoras:

A genre established within a particular community serves as an institutionalized template for social interaction – an organizing structure – that influences the ongoing communicative action of members through their use of it within and across their community. Genres as organizing structures shape, but do not determine, how community members engage in everyday social interaction (Orlikowski y Yates, 1998)

Paré y Smart (1994: 150) propusieron especificar ‘género’ como un perfil distintivo de regularidades en 4 disciplinas:

- a set of texts
- the composing processes involved in creating these texts
- the reading practices used to interpret them, and
- the social roles performed by writers and readers.

Tras la reseña de la locución ‘*genre*’ en 1993 desde una perspectiva sociocognitiva, Berkenkotter y Huckin (1995:4) formularon el contexto en el que se enmarca el concepto actual de género:

- Dynamism. Genres are dynamic rhetorical forms that are developed from actors' responses to recurrent situations and that serve to stabilize experience and give its coherence and meaning. Genres change over time in response to their users' sociocognitive needs.
- Situatedness. Our knowledge of genres is derived from and embedded in our participation in the communicative activities of daily and professional life. As such, genre knowledge is a form of “situated cognition” that continues to develop as we participate in the activities of the ambient culture.
- Form and content. Genre knowledge embraces both form and content, including a sense of what content is appropriate to a particular purpose in a particular situation at a particular point of time.
- Duality of structure. As we draw on genre rules to engage in professional activities, we constitute social structures (in professional, institutional, and organizational contexts) and simultaneously reproduce these structures.
- Community ownership. Genre conversations signal a discourse community's norms, epistemology, ideology, and social ontology.

Agre (1997) describe género como “a pattern, not a single document or event, and it implies a steady flow of materials that can play a definite role in the activities of some community”

Tras investigar la interacción social en la red (Erickson, 1997) tomando como ejemplo las comunidades virtuales y clasificándolas como género, Erickson (1999, 2000) afirma que género es “a patterning of communication created by a combination of the individual (cognitive), social, and technical forces implicit in a recurring communicative situation. A genre structures communication by creating shared expectations about the form and content of the interaction, thus easing the burden of production and interpretation”.

En el año 2000, aparece la definición sobre la noción de género escrita por Duff:

A recurring type or category of text, as defined by structural, thematic and/or functional criteria. A term increasingly used in the classification of non-literary (and non-written) as well as literary texts; notably films and media programmes

También en palabras de Duff (2000), se delimita el concepto de '*Genericity*', el cual se define como "the condition of belonging to a genre, or the elements of a given text that are modelled by genre".

3.2.3. Estudios de género

En cuanto al análisis de géneros, encontramos el análisis de géneros académicos y profesionales específicos tales como abstracts (Lunin, 1967; Gopnik, 1972; Zholkova, 1975; Fedesoyuk, 1978; Bernier y Yerney, 1979; Cremmins, 1982; Graetz, 1982; Frahm, 1986; Harvey y Horsella, 1988; Nwogu, 1990; Lancaster, 1991; Gibson, 1992; Glasser, 1992; Posteguillo, 1996), artículos de investigación centrados en la organización estructural (Kinneavy, 1971; Hutchins, 1977; Hill et al., 1982; Hoey, 1983; Stanley, 1984; Bathia, 1993), artículos de investigación centrados en el análisis de secciones particulares (Toulmin, 1972; Swales, 1981, 1984, 1990; López, 1982; Zappen, 1983; Bley-Vroman y Selinker, 1984; Cooper, 1985; Crookes, 1986; Jacoby, 1986, 1987; Yanoff, 1988; Hughes, 1989; Dudley-Evans y Henderson, 1990; Atkinson, 1993; Bartholomew, 1993); investigación en divulgación científica centrados en la prensa diaria (Taylor, 1975), investigación en divulgación científica desde diferentes puntos de vista lingüísticos: análisis semiótico (Khan, 1983), análisis del discurso (Fleck, 1981; Haldane, 1985; Adams-Smith, 1986, 1987), implicaciones sociolingüísticas (Myers, 1985, 1986;

Bazerman, 1988), investigación en el campo de la medicina (Krieghbaum, 1967; Davies y Sklair, 1972; Dubois, 1986; Myers, 1985, 1986; Karpf, 1988), estudios sobre el concepto de género y su aplicación al criticismo retórico (Fisher, 1980) y a la retórica (Harrel y Linkugel, 1978); Freedman y MacDonald, 1992; Freedman y Medway, 1994), género y narrativa (Lacey, 2000), género y sus actividades (Wildemuth, 1999), taxonomía de género (Yoshioka y Herman, 1999, 2000) y por último el análisis de estudios comparativos (Kahn, 1983; Gilbert y Mulkay, 1984; Myers, 1985, 1990; Adams-Smith, 1986, 1987; Littlefair, 1988; Nwogu 1990; Trauth, 1990; Daoud, 1991; Salager-Meyer, 1991, 1993, 1994; Corbett, 1992; Posteguillo, 2000).

3.3. Los géneros digitales

3.3.1. La lingüística de la red

La importancia y desarrollo de nuevas tecnologías y sobre todo, la importancia en constante aumento de Internet ha llevado a la propuesta de un nuevo modelo de análisis llamado lingüística de la red o *netlinguistics* tal y como propone Posteguillo (2002:33):

This, then, is to be a functional, stylistic, pragmatic, linguistic and sociolinguistic analytical framework concerned with the technological elements of Internet (i.e. ASCII codes and the WYSIWYG iconic interface), the lexicological production of new terminology in relation to network computers and software, the evolution of cybergenres, digital tenor (as manifested in the formalisation process of Internet discourse), digital mode (as realised via hypertext and hyperlinks), the relations established between different netcommunities, and the overall Englishisation² of Internet.

Esta nueva área de investigación se fundamenta en tres principios básicos necesarios para el análisis lingüístico del uso del lenguaje en Internet: en primer lugar, por la ausencia en otros campos de la lingüística aplicada sobre estudios de interés de la lingüística de la red; en segundo lugar, existen términos y conceptos en la lingüística tradicional que adoptan un nuevo perfil y que necesitan ser redefinidos y en tercer lugar, el lenguaje utilizado en Internet genera nuevos fenómenos que afectan al mismo lenguaje (Posteguillo, 2002). El presente estudio se enmarca en el contexto de Internet dentro del modelo propuesto por la lingüística de la red ya que estamos en un campo relativamente nuevo al que quizá convenga aproximarse desde las propuestas innovadoras para su estudio.

² Término usado por Phillipson et al. (1999)

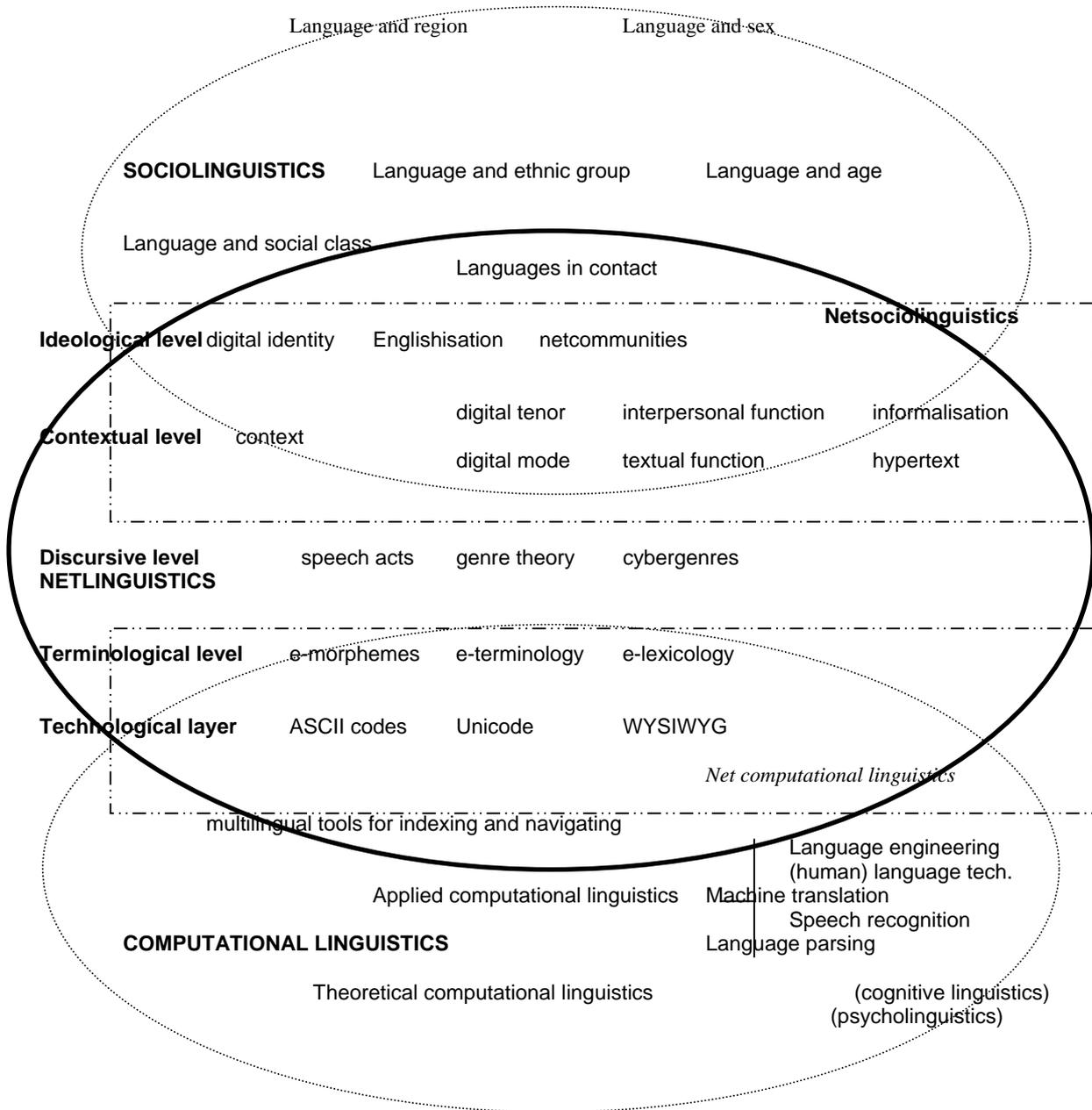


Figura 3.2. El análisis de la lingüística de la red o *netlinguistics*: modelo de Posteguillo (2002, 2003)

Si se toma como referencia este diagrama que Posteguillo (2002:34) propone como descripción de las materias objeto de análisis por la lingüística de la red, esta investigación se encontraría ubicada precisamente en el centro dentro de la sección de análisis y teoría del género.

3.3.2. Taxonomías de los géneros digitales

La evolución y transformación del concepto de género, sobre todo, por la aparición de las nuevas tecnologías nos conduce a ampliar los estudios sobre ellos y de su concepción original, aunque sin olvidar la base de la teoría que proporcionan las escuelas americana y australiana y sus argumentaciones sobre el concepto de género. Este estudio se centra en el análisis de géneros digitales y en concreto de páginas web comerciales, las cuales siguiendo las bases establecidas por la escuela americana están totalmente ligadas a la realidad y dependen totalmente del contexto. Por otra parte, siguiendo la teoría de esta misma escuela sobre el dinamismo de los géneros, compartimos este aspecto afirmando que los géneros digitales y en concreto, las páginas web comerciales están en continua evolución. Se trata de géneros relativamente nuevos y cuyo estudio todavía sigue aportando descubrimientos novedosos para los investigadores y, por tanto, no pueden establecerse como géneros estáticos, sino todo lo contrario: al ser géneros que no están consolidados como tal, los cambios en su forma y contenido tienen lugar de manera continua, sobre todo influidos por la constante evolución de las nuevas tecnologías y herramientas que proporciona la red de redes. Bearman (1994) da cuenta de la rápida evolución en lo que se refiere a lo que él llama '*forms of materials*' en el medio electrónico en general.

En definitiva, los géneros no se pueden tratar como ‘estables’ ya que su constante cambio de patrón no permite la estabilidad del género.

Crowston y Williams³ (1997, 1999) de la Universidad de Siracusa, fueron de los primeros en darse cuenta de la necesidad de un estudio del concepto de género en Internet. En el 1997, tras el estudio de 1000 página web elegidas al azar, obtuvieron una clasificación de 48 géneros. La conclusión a su estudio aparece de manera literal a continuación, por su gran aportación al estudio de géneros digitales:

We argue that genres provided a useful theoretical tool for analyzing uses of the Web. In general, the concept of genre seemed to be easily applied to the Web pages we studied, with some caveats... we found numerous examples of genres being reproduced on or adapted to the new media as well as few examples of new genres, such as hot lists and home page...we believe that genre repertoire⁴ is a reflection of the many different communities on the Web and their varied uses of the medium. (Crowston y Williams: 1997: 35)

Los 48 géneros encontrados fueron clasificados en 4 tipos de géneros:

Type of genre	Count	%
Familiar genres	507	60.6
New, but accepted genres	239	28.6
New genres	44	5.3
Unclassifiable	47	5.6

Tabla 3.1. Tipos de géneros digitales encontrados según Crowston y Williams (1997)

³ Crowston y Williams denominan a los géneros digitales ‘Web Genres’.

⁴ Genre repertoire: “a set of genres in use within a discourse community” (Orlikowski & Yates, 1994)

The familiar (or reproduced) web genres included such web pages as FAQs, meeting minutes and course descriptions. Adaptation was mostly due to outgoing links; as linking can enable a single web page to serve multiple purposes, these web genres – as most of the Internet genres (Fortanet *et al.*, 1999) – are examples of Bakhtin’s secondary genres. Among novel web genres, they rated home pages, hotlists, topical hotlists (i.e., hotlists including some additional information concerning the links), pages about web servers (like “non existing web page” or “the web site has moved” or file directories), forms and pages that provided access to other applications (like multimedia displays).

Shepherd y Watters⁵ (1998: 100) exponen el concepto de ‘género’ como “classifying statement...is characterized by having similar content and form where content refers to themes and topics and form refers to...observable physical and linguistic features... It allows us to recognize items that are similar even in the midst of great diversity”.

Tal y como apuntan Shepherd y Watters (1998) los géneros de la red o géneros digitales se encuentran en continua evolución y su clasificación podría resumirse en dos categorías que atienden precisamente al grado de evolución en el que se encuentran:

The class of extant cybergenres includes those genres that are based on genres as they appeared in their source media. These genres range from faithful reproductions or replications of the original genres to significant variants of those genres... Novel cybergenres are those genres wholly dependent on the new medium (emergent and spontaneous cybergenres)

En la figura 3.3., se observa la evolución de los géneros digitales según Shepherd y Watters

⁵ Shepherd y Watters denominan a los géneros digitales ‘Cybergenres’

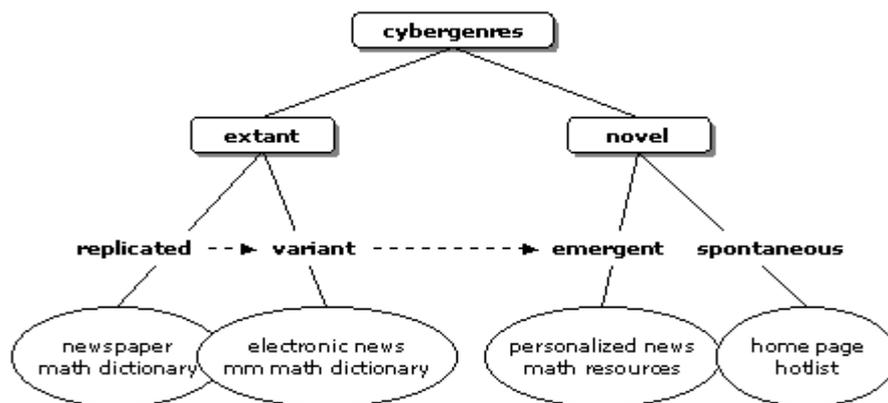


Figura 3.3. Evolución de los géneros digitales según Shepherd y Watters (1998)

Shepherd y Watters distinguen dos clases de géneros digitales: ‘*extant*’ y ‘*novel*’. Dentro de los ‘*extant*’ se hallan los géneros ‘*replicated*’ (como ejemplo encontramos los periódicos o los diccionarios de matemáticas) y los géneros ‘*variant*’ (por ejemplo, las noticias electrónicas⁶) y dentro de la categoría de los géneros nuevos ‘*novel*’ aparecen los géneros emergentes ‘*emergent*’ (como las noticias personalizadas o los recursos matemáticos) y los géneros espontáneos ‘*spontaneous*’ (como las páginas personales).

Un género digital que se considera como emergente, según la taxonomía de Shepherd y Watters, es el correo electrónico; se consideran una evolución de las cartas tradicionales, este nuevo género se ha adaptado totalmente al nuevo medio y su forma y contenido es objeto de estudio por parte de muchos investigadores: por una parte, existe la tendencia de estudiar el correo electrónico centrada en el análisis lingüístico y descriptivo (Siegman, 1983; Sproull y Kiesler, 1986; Feldman, 1987; Sherblom, 1988; Schmitz y Fulk, 1991; Yates y Orlikowski, 1993; Anderson et al., 1995; Kinsley, 1996; González-Bueno, 1998; Baron, 1998a y 1998b, Gains, 1999; Lan, 2000; Yongyan, 2000; Giménez,

⁶ Ericksen, L.B. & Ihlström, C (2000)

2000); de igual modo hay estudios sobre género de las noticias y periódicos digitales (Kling, 1995; McAdams, 1995; Morin, 1998; Ericksen, 2000; también encontramos una tendencia pedagógica e investigaciones de los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua a través del discurso digital (Lamb et al., 1995; Chapelle, 1998; Flynn et al., 1998; Salaberry, 1999; Li, 2000). En cuanto al estudio de páginas web, encontramos estudios centrados en el análisis lingüístico y descriptivo de estos géneros digitales (Orlikowski, Yates, Okamura y Fujimoto, 1995; Woodruff et al., 1996; Erickson, 1997, 1999, 2000; Frank, 1997; Schultze y Borland, 1997; Yates, Orlikowski y Rennecker, 1997; Yates y Sumner, 1997; Watters y Shepherd, 1997a, 1997b; Fortanet et al., 1998, 1999; Turoff et al., 1999; Toms y Campbell, 1999; Tyrväinen y Päivärinta, 1999; Kwasnik et al., 2000; Pandey, 2000; Toms, 2000; Sotillo, 2000; Schmid-Isler, 2000; Yoshioka, Yates y Orlikowski, 2000; Karjalainen et al., 2000), también en cuanto a la creación de páginas web y su uso (Bray, 1996; Rossi, Schwabe y Garrido, 1997; Fucella y Pizzolato, 1998; Berstein, 1998; Nielsen, 2000), también encontramos el estudio de las páginas web para aplicaciones pedagógicas (Aguado de Cea, 1998). También existen trabajos desde una perspectiva sociológica centrados en el impacto de las webs e Internet en la sociedad actual (Castells, 2001).

En 1999, Shepherd y Watters identificaron 6 clases de géneros teniendo en cuenta, el contenido, la forma y la funcionalidad.

Cybergenre	Content	Form	Functionality
Home page	information about person/company	introduction hierarchical images animated images	browsing e-mail
Brochure	products and services	shallow hierarchy high-impact visual	browsing e-mail
Resource	subject-specific information	hierarchical images video audio	browsing e-mail search discussion interaction
Catalogue	products and services	hierarchical images	browsing e-mail ordering & inquiry search on-line ordering on-line enquire
Search engine	categories of sites URLs	query box list of sites virtual document	browse search
Game	challenge to user scenarios rules	animation audio video scenes	high level of interactivity collaborative computing

Figura 3.4. Resumen del contenido, forma y funcionalidad de los géneros digitales encontrados por Shephers y Watters (1999)

Dentro de esta clasificación, se incluirían las páginas web del presente estudio, por una parte, dentro de la categoría de ‘*Home Page*’ ya que las empresas de la industria cerámica-azulejera por medio de sus webs proporcionan información sobre la empresa y por otra parte, también estarían dentro de la categoría ‘*Catalogue/Brochure*’ ya que muestran sus productos y servicios a los usuarios.

En el año 1999, Päivärinta afirma que en el periodo 1997-1999, las investigaciones sobre los géneros en documentos digitales siguieron los siguientes temas:

- Novel genres emerging along with new technologies in digital media, mostly in the web or groupware, and their theoretical implications (Erickson, 1997, 1999; Watters & Shepherd, 1997b; Crowston & Williams, 1997; Schultze & Boland, 1997; Yates, Orlikowski & Rennecker, 1997; de Saint-Georges, 1998; Roberts, 1998; Fortanet, Palmer & Posteguillo, 1998; Panko & Panko, 1998; Boguraev, Bellamy & Kennedy, 1999).
- Evolution of widely understood traditional genres in digital media (Fox, McMillan & Eaton, 1999; Rieffel, 1999).
- Design of particular tools for digital media (Smoliar & Baker, 1997; Karlgren & Straszheim, 1997; Morin, 1998; Vasudevan & Palmer, 1999).
- Theoretical aspects of genre features in digital media versus non-digital media (Yates & Sumner, 1997; Shepherd & Watters, 1998, 1999; Crowston & Williams, 1999; Toms & Campbell, 1999).
- Transforming organizational document genres to digital media (Tallberg, 1997; von Westarp *et al.*, 1999; Tyrväinen & Päivärinta, 1999).
- Use of organizational document genres at work (Bergquist & Ljungberg, 1999).

3.3.3. Otras investigaciones de géneros digitales

a) Páginas web de software informático

Shepherd y Watters incluyen en la clasificación de géneros digitales espontáneos a las páginas personales, como género que surge por la necesidad del entorno informático; siguiendo esta pauta, Bolaños (2002) incluye los sitios web comerciales dentro de esta categoría. En el presente trabajo se estudia las páginas web de empresas de la industria cerámica. Clasificar este tipo de webs dentro de los géneros digitales espontáneos, como las páginas personales o los sitios web comerciales, podría no ser del todo apropiado ya que si nos atenemos a la definición exacta de un género digital espontáneo (Shepherd y Watters, 1998)

Spontaneous cybergenres have no counterpart in other media and include such cybergenres as the home page, the hot list, and FAQ's

Como ejemplo de géneros digitales espontáneos encontramos las páginas personales (*home pages*) las cuales ya han sido objeto de estudio (Roberts, 1998; Saint-Georges, 1998; Dillon et al., 2000).

No es del todo cierto que las páginas web de empresas de la industria cerámica no tengan ninguna referencia de otro género ajeno a la red de redes. Estas páginas web surgieron por la necesidad de las empresas de evolucionar con las nuevas tecnologías y de entrar en un mundo virtual que les permitiese ampliar el campo de sus negocios, pero antes de que existiesen estas nuevas tecnologías, las empresas dedicadas al comercio de productos cerámicos utilizaban y de hecho todavía basan gran parte de sus relaciones comerciales y presentación de sus productos en un género tradicional: los catálogos de la empresa. El estudio de páginas web de estas empresas (Renau, 2002) al igual que el estudio de catálogos pertenecientes a empresas de este sector (Renau, 2001) sugiere que las páginas web son la evolución digital adaptada al nuevo medio con las herramientas que ofrece Internet, de los catálogos comerciales de estas mismas empresas del sector.

Por tanto, las páginas web de empresas de la industria cerámica se aproximan más a la segunda gran categoría que Shepherd y Watters proponen: la de géneros digitales emergentes. Esta categoría quedaría definida de la siguiente forma

Emergent cybergenres are genres that have evolved to the extent that they are new genres. The typical evolutionary path is from simple replication through variant to emergent. The key revolutionary force is the progressive exploitation of the new functionalities afforded by the new medium (Shepherd y Watters, 1998:99)

b) Páginas web de publicidad en la red

Alamán (2002) hace un estudio sobre '*banner ads*' dentro de lo que considera la publicidad en la red. Ella los define como "rectangular boxes, usually placed at the top of the screen, which contain a mixture of pictures, colours and text. The image and the text are usually in constant motion...the message is repeated..allow us to double or triple the advertisers' information possibilities...".

Los '*banner ads*' son una exposición pasiva de publicidad (Chatterjee, 1996) en el que el usuario decide si visitar el 'banner ad'. Si decide entrar, nos encontramos con los 'target ads' que son una exposición activa de publicidad donde el usuario de manera activa decide entrar.

En el 2002, la investigación llevada a cabo iba dirigida, por una parte, al estudio de eficacia de esta clase de géneros digitales desde una perspectiva lingüística y por otra parte, trataba de observar la coincidencia entre el contenido del 'banner ad' y el tema que se está buscando. Cuanta más coincidencia hay entre la información que el usuario busca y la información que ofrece el 'banner ad', más probabilidad hay que el usuario acceda.

En cuanto a la publicidad en línea y al comercio electrónico, Sanchez Carreño (2000) definía el concepto de comercio electrónico como "concepto de negocio, de cambios de procesos de organizaciones, de nuevas formas de abordar las relaciones comerciales entre las empresas, y que, evidentemente, se sustenta sobre una base tecnológica para llevar a cabo su cometido." Para Sanchez Carreño (2000), Internet es una plataforma técnica sobre la que asentar los conceptos, los fundamentos y la filosofía del comercio electrónico.

En un estudio posterior, Alamán (2003), mediante el análisis de la forma y del contenido de los '*banner ads*', pretendía clasificar este tipo de publicidad en red dentro de

la taxonomía de géneros digitales propuesta por Shepherd y Watters (1998). Tras analizar 300 *'banner ads'* obtenidos mediante la búsqueda en 5 buscadores (Yahoo, MSN, Hotbot.lycos, Excite y Looksmart) y encontrar una serie de características comunes en todos ellos, concluye clasificando este tipo de publicidad en red dentro de los géneros digitales y afirmando que los *'banner ads'* son un subgénero dentro de la categoría de *'netvertising'* (publicidad en red).

c) Páginas web de universidades

Ruiz (2003) realizó un estudio sobre 40 páginas web de universidades de distintos países europeos (universidades inglesas, alemanas, españolas y francesas). Su objetivo era abordar dos aspectos: por un lado, argumentar sobre el estado genérico de las páginas web de universidades y por otro, explorar el grado de evolución de dichas página según las pautas de clasificación de géneros digitales de Shepherd y Watters (1998). Para ello, Ruiz (2003) analiza una serie de parámetros: en cuanto a los factores técnicos: “(1) *graphic information*, (2) *sound*, (3) *language in which the page is offered* and (4) *number and types of links*”; con respecto al concepto de funcionabilidad, estudia la “*effectiveness*” y la “*pleasurableness*” y por último, analiza la estructura retórica de este tipo de páginas web.

En cuanto a la clasificación dentro de los géneros digitales (Shepherd y Watters, 1998), el estudio concluye de la siguiente manera

...the degree of evolution of the web according to Shepherd y Watters' (1998) classification of cybergenres, commented in the previous sections, we have observed that most of the university homepages do not totally fit in what they call 'novel genres'. It is true that technically speaking university homepages did not exist before, but from the point of view of content and design most of these pages remind us of those university guidebooks that were used to checking before the web was an alternative.

Ruiz (2003) observa que, en cuanto a contenido y diseño, las páginas web de las universidades estudiadas no pueden considerarse como géneros digitales nuevos, ya que existe en el medio escrito, las guías universitarias, las cuales son muy parecidas a las páginas web (en contenido y diseño). Por tanto, dentro de la clasificación de géneros digitales, Ruiz concluye que “at present the university homepage may be considered a variant genre...although they have undergone a complete ‘physical’ transformation when compared to their written counterparts (i.e. university guidebooks), homepages still resemble them.”

El estudio de Ruiz se asemeja en gran medida a nuestra clasificación de géneros digitales de las páginas web de la industria cerámico-azulejera, ya que nuestro estudio revela que este tipo de páginas web no son géneros totalmente nuevos ya que tienen su equivalente en el medio escrito (catálogos comerciales).

d) Páginas web de bancos electrónicos

Fernández, en su investigación, observa las diferencias y similitudes entre dos tipos de documentos institucionales: el catálogo bancario y su equivalente electrónico (la página web de los bancos). En el estudio, se analizan las diferencias entre los dos géneros en cuanto a la forma (el diseño: formato, diseño y colores; los contenidos visuales: logotipos, fotos e imágenes y por último, las diferentes secciones del texto⁷).

En cuanto al diseño, solo se observan diferencias importantes entre el catálogo bancario y el electrónico con respecto al formato, debido a la diferente naturaleza de ambos documentos. Dentro de los contenidos visuales, el catálogo contiene más fotos y el formato electrónico prefiere incluir imágenes del logotipo y algunas tablas, aprovechando

⁷ La autora lo denomina ‘steps’: *different text sections that fulfil a specific discourse function within a brochure and its electronic counterpart.*

los recursos que ofrece la red (animación, etc.). Por último, en cuanto a las secciones del texto, se concluye que el formato en papel distribuye la información de una manera más tradicional mientras que la versión digital es más concisa e incluye listas como modo de organizar el texto.

Este estudio constata el estudio ya realizado por Alberola (2002) donde se afirmaba que “the web site of a bank is the digital counterpart or variant of a paper-based genre such as the brochure”. En este punto se establece una correlación con nuestro estudio, ya que como se ha afirmado anteriormente, nosotros argumentamos que las páginas web de empresas de la industria cerámica-azulejera son el equivalente digital de los catálogos comerciales de dichas empresas.

3.4. Breve Historia de Internet

En este apartado se pretende narrar los comienzos y la evolución de Internet desde su nacimiento hasta la actualidad. El motivo es que además de haberse convertido en uno de los principales medios de transmitir y obtener información, Internet es, en nuestros días, una herramienta fundamental no solo para su estudio y análisis sino para ayudarnos en nuestro aprendizaje y el de nuestros estudiantes.

Una parte principal de este trabajo estudia los géneros digitales y no se puede olvidar comentar el contexto en el que se enmarcan: Internet.

3.4.1. Antecedentes

Los primeros equipos eléctricos para la transmisión telegráfica fueron inventados por el norteamericano Samuel F. B. Morse. La primera gran revolución en las comunicaciones se produjo en 1835 cuando Cooke y Wheatstone patentaron el invento de Morse: el telégrafo. El código básico, o código Morse, transmitía mensajes mediante impulsos eléctricos que circulaban por un único cable. El aparato de Morse, que emitió el primer telegrama público en 1844, tenía forma de conmutador eléctrico. Mediante la presión de los dedos, permitía el paso de la corriente durante un lapso determinado y a continuación la anulaba. El receptor Morse original disponía de un puntero controlado electromagnéticamente que dibujaba trazos en una cinta de papel que giraba sobre un cilindro. Los trazos tenían una longitud dependiente de la duración de la corriente eléctrica que circulaba por los cables del electroimán y presentaban el aspecto de puntos y rayas (Gromov, 1995; Cagliani, 2000).

Entre 1858 y 1866, *The American Telegraph Company* consigue la primera comunicación directa a través del Atlántico por medio del cable trasatlántico; este cable permitía una conexión instantánea en todos los continentes.

En 1876, Alexander Graham Bell inventa el teléfono, uno de los logros del siglo XIX más importantes en la historia de la Humanidad. Desde su descubrimiento se ha convertido en un elemento fundamental en todas las sociedades y sobre todo, en la sociedad del siglo XXI, ya que es una de las maneras más utilizadas para la comunicación entre las personas, sin olvidarnos que el teléfono es el eje central de las conexiones de Internet.

En 1957, la entonces Unión Soviética lanza el *Sputnik* (el primer satélite artificial), este acontecimiento marcará el comienzo de las telecomunicaciones. El *Sputnik 1*, lanzado el 4 de Octubre de 1957, se convirtió en el primer satélite artificial que orbitó la Tierra. Consiguió estar en orbita durante 6 meses. El segundo *Sputnik* fue lanzado el 3 de Noviembre del mismo año y llevaba un perro, la perrita *Laika*. El último *Sputnik* se creó con la intención de que se convirtiese en un laboratorio para el estudio del campo magnético de la Tierra y el cinturón radiactivo. Después de su lanzamiento, el 15 de Mayo de 1958, permaneció en orbita durante casi dos años (sitio oficial de UCAR: *University Corporation of Atmospheric Research*, Universidad de Michigan, 2000).

3.4.2. Nacimiento y evolución de ARPANET: Origen de Internet

Todas las misiones *Sputnik* sucedieron durante la llamada ‘Guerra Fría’ entre la antigua U.R.S.S. y los Estados Unidos. Los americanos se preocuparon por estos logros soviéticos y el desarrollo de una tecnología espacial se convirtió en una prioridad nacional.

Como respuesta a la amenaza de la antigua Unión Soviética en general y el éxito del lanzamiento del satélite *Sputnik* en el año 1957, el gobierno norteamericano y su presidente, Dwight D. Eisenhower, crearon la agencia ARPA (*Advanced Research Projects Agency*) dentro del Departamento de Defensa (DoD), por tanto, el origen y el objetivo de la creación de esta agencia comenzó siendo militar. ARPA tenía como objetivo

investigar la mejor manera de invertir en computadoras via CCR (*Command and Control Research*). Dicha agencia u organización reunió a los hombres más brillantes de los Estados Unidos con el objetivo de liderar la carrera científica y tecnológica y de investigar las tecnologías de las comunicaciones y las redes de los ordenadores. En 1962, J.C.R. Licklider es elegido por ARPA para encabezar una investigación con el fin de mejorar el uso militar de la tecnología de los ordenadores. La pretensión de Licklider era conseguir que el uso que hacia el gobierno de los ordenadores fuese más interactivo. De este modo, concibió una red interconectada globalmente a través de la cual, cada uno pudiera acceder a ella desde cualquier lugar. Esta visión fue bautizada con el nombre de *Intergalactic Network* (Red Intergaláctica).

Todo el interés de Licklider era lo que se llamó “*spirit of community*” y lo que pretendía era que los ordenadores ayudasen a las personas a comunicarse entre ellas. Para conseguir su propósito, Licklider vio la necesidad de trasladar los contratos del sector privado a las universidades y de este modo, sentó las bases de lo que sería más tarde el proyecto ARPANET (sitio oficial de *Silicon Valley*, 1998-2003). La oficina de Licklider fue rebautizada con el nombre de IPTO (*Information Processing Techniques Office*).

En junio de 1968, la agencia ARPA aprueba un informe titulado “*Resource Sharing Computer Network*” y se crea oficialmente ARPANET.

En 1969 se instala el primer nodo de la primera red científica y académica que se la conocerá como ARPANET (la primera red de datos del mundo). Y encontramos en este acontecimiento el nacimiento de INTERNET. A pesar de que la red fue en un principio diseñada para soportar computadores centrales de tiempo compartido, más tarde los usuarios comenzaron a disfrutar de otras aplicaciones como el correo electrónico, la

transferencia de archivos y la posibilidad de trabajar con archivos compartidos (ATI⁸, 1997; ISOC⁹, 2001; Milanez, 2002).

ARPANET era una red de conmutadores de paquetes, basada en un conjunto de pequeños computadores interconectados llamados procesadores de mensajes con interfaz: IMP (*Interface Message Processor*). ARPANET que había comenzado en 1969 como un experimento del Ministerio de Defensa de los EE.UU. comenzó a probar redes de comunicación por medio de paquetes de información. ARPANET estaba diseñada de tal forma que, en caso de guerra o la pérdida de cualquier tipo de sitios, los grupos que quedaran pudieran seguir comunicándose por rutas alternas. Ningún sitio sería crítico para la operación de la red. A finales de 1969, cuatro ordenadores *host* fueron conjuntamente conectados a ARPANET. Dos años más tarde de su instalación, en 1971, ARPANET ya enlazaba 15 universidades (23 *hosts*) y centros de investigación.

Entre los años 1970-1973 el grupo de trabajo INWG (*Internet Working Group*), dirigido por S. Crocker crean el NCP (*Network Control Group* o Protocolo de control de red) para establecer acuerdos entre protocolos, cuando en ARPANET se completó la implementación del NCP, los usuarios de la red pudieron comenzar a desarrollar aplicaciones.

En 1972, la agencia cambia su nombre y pasa a denominarse DARPA (*Defense Advanced Research Project Agency*) transfiriendo finalmente la red ARPANET a la Agencia de Comunicaciones de la Defensa para su uso como red operativa a mediados de 1975. (sitio oficial de DARPA: www.arpa.mil).

⁸ ATI: Asociación de Técnicos de Informática

⁹ ISOC: Internet Society

En ese mismo año, se inventa el *e-mail* (correo electrónico), el correo electrónico es un programa para enviar mensajes a través de una red de distribución. Fue Ray Tomlinson, quien escribió el software básico de envío-recepción de mensajes de correo electrónico, motivado por la necesidad de surgió entre los miembros de ARPANET de desarrollar un mecanismo básico de coordinación. Más tarde, Larry Roberts amplía la utilidad del correo y escribe el primer programa para relacionar, leer selectivamente, almacenar, reenviar y responder mensajes. En este mismo año, en Octubre, se hace la primera demostración pública de ARPANET entre 40 computadores. Esta demostración fue llevada a cabo por Bob Khan y tuvo lugar en la *Internacional Computer Communication Conference*, organizada por Larry Roberts.

En 1973, se producen las primeras conexiones internacionales a la red ARPANET entre el *University College of London* (Inglaterra) y el *Royal Radar Establishment* (Noruega). También ese mismo año, se abre el primer paquete público de servicios de datos (Telenet), se trataba de una versión comercial de ARPANET.

En este mismo año, se diseña Ethernet (conexión entre redes locales) y también se especifica el protocolo *File Transfer* (la forma que los ordenadores envían y reciben datos).

DARPA formaliza tres contratos con Standford, BBN y UCLA para implementar el programa TCP/IP TCP (*Transmission Control Program*). Este fue el principio de un largo periodo de experimentación y desarrollo para evolucionar el concepto de Internet.

En 1977, Internet es ya una realidad, el número de *hosts* ya llega a los 100; en 1981, cada 20 días se incluían nuevos *hosts*, llegando a los 1000 en 1984.

ARPANET fue reemplazada en los años 80 por una red militar separada, la Red de Datos de Defensa, también llamada MILnet, que conectaba con sitios militares y NSFnet (creada en 1986), una red de ordenadores científicos y académicos financiados por la

fundación nacional para las ciencias (*Nacional Science Foundation*), que conectaba otros sitios, principalmente universidades. El buen funcionamiento de esta red dio como resultado un protocolo de emergencia (TCP/IP).

TCP/IP es un conjunto de protocolos (conjuntos de reglas formales que permiten a dos puntos establecer comunicación de forma no ambigua y que permiten la comunicación entre uno o más dispositivos interconectados) de comunicaciones que definen cómo se pueden comunicar entre sí ordenadores de distinto tipo. El nombre proviene de dos de esos protocolos: el protocolo de control de la transmisión (TCP: *Transmission Control Protocol*) y el protocolo de inter-red (IP: *Internet Protocol*). Aunque no son los únicos, son considerados entre los más importantes.

Surgieron redes adicionales, todas usando el nuevo protocolo TCP/IP, e hicieron posible el enorme número de interconexiones que tenemos hoy.

En 1986 el alcance técnico de la oficina de Licklider: IPTO (*Information Processing Techniques Office*) se expande y se convierte en ISTO (*Information Science and Technology Office*). En 1991, ISTO se divide en CSTO (*Computing Systems Technology Office*) e ISO (*Intelligent Systems Office*).

En 1990, ARPANET deja de existir. Ese año, aparece el primer proveedor comercial de Internet (world.std.com).

En 1991, se producen dos acontecimientos muy importantes para el desarrollo definitivo de Internet: por una parte, el primer acontecimiento se produce cuando Paul Lindner y Mark P. McCahill de la Universidad de Minnesota lanzan el primer 'Gopher'. El *Gopher* es un sistema de búsqueda y adquisición de información distribuida en ordenadores remotos conectados de Internet. El diseño del *Gopher* sigue un modelo cliente/servidor; el cliente/servidor se comunican utilizando el protocolo TCP/IP.

El *Gopher* es, en definitiva, un medio utilizado para difundir y distribuir información a una gran cantidad de usuarios y desde el punto de vista del usuario, es un sistema para buscar información en numerosos servidores del mundo. El segundo acontecimiento más importante que se produce este año es la invención de la WWW (*World Wide Web*) en el CERN (*European Organisation for Nuclear Research*). En la página web de esta organización encontramos la cita donde se explica y comenta cómo y quién creó la WWW:

Tim Berners-Lee, working with Robert Cailliau at CERN, proposes a distributed information system, based on 'hypertext', a way of linking related pieces of information stored on computers. By hiding network addresses behind highlighted items on the screen, information can be linked between several computers. The name "World-Wide Web" is chosen. (Página web de la organización CERN)

La *World Wide Web* es el punto más visible de Internet, y en la actualidad, el más usado junto con el correo electrónico. La WWW puede definirse básicamente como tres conceptos: 'hipertexto' (sistema de enlaces que permite navegar de unos lugares a otros); multimedia o tipo de contenidos que puede manejar (texto, gráficos, video, sonido y otros) e Internet (la base sobre la que se transmite la información). Las páginas web son el aspecto exterior de la WWW. Están situadas en servidores de todo el mundo (sitios web) y se accede a ellas mediante un programa llamado 'navegador' (*browser*). Este programa emplea el protocolo de transferencia de texto (HTTP), que funciona sobre TCP/IP, cuya función es la de gestionar el aspecto de las páginas web y los enlaces.

Otra definición de la WWW es la que hace Adell (1993):

El WWW puede describirse como un sistema hipermedia global o inter redes. A través de diversos protocolos, el sistema permite la elaboración y presentación al usuario de documentos hipertextuales complejos con "links" o enlaces a otros documentos que residen físicamente en otras máquinas de la Internet. Dichos documentos pueden ser textos, hipertextos, ficheros (incluyendo imágenes, sonido y animaciones) o resultados de búsquedas en bases de datos. El resultado es una única forma transparente de acceso a múltiples servidores que "entienden" protocolos diversos, mediante un único front end simple e intuitivo, pero lo suficientemente potente para presentar imágenes a todo color, animaciones, sonido, etc.

En 1992, el número de *hosts* es de un millón y aparece el fenómeno multimedia.

Reproducimos la definición de 'Multimedia' encontrada en uno de los directorios más completos sobre 'Multimedia' en Internet.

The term multimedia describes a number of diverse technologies that allow visual and audio media to be combined in new ways for the purpose of communicating. Applications include entertainment, education and advertising. Multimedia often refers to computer technologies. Nearly every PC built today is capable of multimedia because they include a CD-ROM or DVD drive, and a good sound and video card (often built into the motherboard). But the term multimedia also describes a number of dedicated media appliances, such as digital video recorders (DVRs), interactive television, MP3 players, advanced wireless devices and public video displays...The term Multi-Media, which was used during the 1970's to describe a particular theater-based film and slide-show collage experience, has now been shortened to just the word "multimedia". From the mid 80's through the late 90's, the prevalent meaning of multimedia was a category of "authoring" software that allowed designers to develop interactive computer programs without having to have advanced programming skills. Examples include Apple's HyperCard, Icon AuthorWare, Asymetrix Toolbox, and Scala MultiMedia. This category of software still exists, and is sometimes referred to as multimedia, but the term is now is used to more generally describe nearly every hardware or software technology that displays images or plays sounds. (www.scala.com/multimedia/multimedia-definition.html)

Otra de las definiciones de 'Multimedia' es la que encontramos en la Webopedia¹⁰:

The use of computers to present text, graphics, video, animation, and sound in an integrated way. Long touted as the future revolution in computing, multimedia applications were, until the mid-90s, uncommon due to the expensive hardware required. With increases in performance and decreases in price, however, multimedia is now commonplace. (www.webopedia.com)

El año siguiente, el número de *hosts* llega a los dos millones y hay un total de 600 sitios WWW. El crecimiento de la red es imparable y en 1995, el número de *hosts* es de 6 millones y medio y ya hay un total de 100 mil sitios web.

Berners-Lee dijo que para implementar un sistema como el WWW había sido necesario (Berners-Lee, 1994: 77):

- a) Diseñar un sistema de direccionamiento que permita identificar un documento o fichero informático y el protocolo mediante el cual puede recuperarse/consultarse/mostrarse ante el usuario. Este sistema se denomina URL (*Uniform Resource Locators*).
- b) Implementar un nuevo protocolo, denominado HTTP (*HyperText Transfer Protocol*), utilizado por los servidores y clientes WWW que posee ciertas características nuevas que ningún protocolo de los existentes podía ofrecer, por ejemplo, que permita los "saltos" hipertextuales a partes de otro documento electrónico.
- c) Desarrollar un lenguaje, el HTML (*HyperText Markup Language*), que se utiliza para la presentación ante el usuario de hipertextos (esto es, de textos más instrucciones de representación y "links" a otras lexías hipertextuales).

¹⁰ the first online encyclopedia dedicated to computer technology

El 24 de Octubre de 1995, el FNC (*Federal Networking Council*) aceptó unánimemente una resolución definiendo el término 'Internet' en la que se dice que:

Internet hace referencia a un sistema global de información que (1) está relacionado lógicamente por un único espacio de direcciones global basado en el protocolo de Internet (IP) o en sus extensiones, (2) es capaz de soportar comunicaciones usando el conjunto de protocolos TCP/IP o sus extensiones u otros protocolos compatibles con IP, y (3) emplea, provee, o hace accesible, privada o públicamente, servicios de alto nivel en capas de comunicaciones y otras infraestructuras relacionadas aquí descritas.

En 1995, NSFnet por su parte empieza una retirada programada para entregar su 'backbone' (espina dorsal) de Internet (llamado vBNS) a un consorcio de proveedores comerciales de 'backbones' (PSINet¹¹, UUNET¹², ANS¹³ /AOL¹⁴, SPRINT¹⁵, MCI¹⁶ y AGIS-Net99). 1995 fue el año definitivo para la popularización de Internet en España, ya que nace Infovía, conocida también como la 'Internet española'.

En 1996, se produce la entrada de Microsoft. Ya hay 12 millones y medio de *hosts* y medio millón de sitios web. También comienza la batalla entre *Netscape* y *Microsoft*.

La tabla 3.2. muestra algunos de los acontecimientos más importantes en la evolución de la red ARPANET a la red NSFnet (*National Science Foundation's NETWORK*):

¹¹ PSINet: Packet Switch Interface Network

¹² UUNET: Unix-to-Unix NETWORK

¹³ ANS:Advanced Network & Services, Inc.

¹⁴ AOL: American OnLine (fue el primer servidor independiente que proporcionó acceso a Internet)

¹⁵ SPRINT: Switched PRIVATE Network Telecommunications

¹⁶ MCI: Media Control Interface

Evento	Año
Experimentación en conmutación de paquetes en ARPA	1966
Primeros nodos operacionales en Arpanet	1969
Invento del e-mail	1972
Primer enlace a un computador fuera de los Estados Unidos	1973
Transición de Arpanet a la Agencia de Defensa	1975
Comienzo de la experimentación con TCP/IP	1980
Inclusión de nuevos hosts cada 20 días	1981
Cambio completo del TCP/IP	1983
Creación de la espina dorsal de la NSFnet	1986
Retiro de la Arpanet	1990
Introducción del Gopher	1991
Invencción del WWW	1991
Lanzamiento del Mosaic para X-windows	1992
Privatización de la espina dorsal de Internet	1995
Construcción de la espina dorsal OC-3 para los Estados Unidos	1996

Tabla 3.2. Acontecimientos más importantes en la evolución de ARPANET hasta la red de Internet (Escola Politècnica Superior, Universidad de Girona: www.eia.udg.es)

3.4.3. Internet en España

Según se explica en la Asociación de Usuarios de Internet¹⁷ (2005), en 1984, se pone en marcha el Plan Electrónico e Informático Nacional y también se crea la red FAENET (Física de Altas Energías Network). Al año siguiente, FAENET interconecta cinco Universidades, el Instituto de Física Corpuscular de Valencia (IFIC) y el Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas de Madrid (CIEMAT). Se elabora un informe técnico sobre el proyecto de Interconexión de Recursos Informáticos (IRIS). En 1986, Telefónica lanza Ibertex y en 1987 se aprueba la ley de Ordenación de las Telecomunicaciones (LOT) y se pone en marcha el programa IRIS dentro del Plan Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico. En 1990 se produce la primera conexión de España a Internet vía IXI (red pan europea de alta velocidad, 64 Kbps). Servicio experimental RedIRIS (SIDERAL). Se conectan experimentalmente cuatro centros: FUNDESCO, Departamento de Ingeniería Telemática de la Universidad Politécnica de Madrid (DIT), CICA y CIEMAT. En 1991 se pone en marcha la red ARTIX, red académica que pone a disposición de las universidades e instituciones de I+D la conexión a Internet. Ya hay más de 1000 máquinas conectadas a Internet. En 1992, la Universitat Jaume I de Castellón (UJI), con Jordi Adell, profesor del Departamento de Educación, pone en marcha el primer servido *gopher* español. En 1993, Jordi Adell, Carles Bellver, Toni Bellver, Enric Navarro y Enric Silvestre (de la Universitat Jaume I de Castellón) registran en el CERN el primer web español (<http://www.uji.es>). En Agosto de

¹⁷ AUI: sociedad sin ánimo de lucro. Constituida en 1995. Sus objetivos son: a) Promover, sin ánimo de lucro, el desarrollo de Internet, de la Sociedad de la Información y de las Nuevas Tecnologías así como del equipamiento, aplicaciones, servicios e infraestructuras necesarias para ello. b) Proteger y defender los intereses y los derechos de los Usuarios de Internet y de las Nuevas Tecnologías. c) Fomentar el buen uso de Internet, de las Nuevas Tecnologías y de sus aplicaciones en el hogar, en las empresas y en las Administraciones públicas; tanto para su uso en el ámbito personal como para su uso en actividades profesionales."

ese año, hay 10.000 ordenadores conectados y en Diciembre ya hay 13 servidores en España, todos ellos pertenecen a universidades y centros de investigación conectados a RedIRIS.

Esta misma asociación de usuarios de Internet (2005) comenta como en ese mismo año, Jordi Adell y su equipo de la UJI ponen en marcha el proyecto “Donde?”, una base de datos sobre recursos de Internet en España. Durante el 94, el “Mapa de Recursos Internet” de la UJI es el punto de referencia para orientarse en el espacio cibernético español. Por problemas técnicos, se cierra “Dónde?” en 1999, aunque durante tres años fue el portal donde se recopilaron datos estadísticos sobre la evolución de Internet en España. En 1994, el acceso a Internet todavía es muy lento en España. Ya hay 20.000 ordenadores y más de 100 organismos conectados a Internet. En 1995, ya hay 30.000 usuarios conectados a Internet. Aparece el primer diario electrónico español “Avui”; Banesto es la primera entidad financiera en tener página web en Internet. TV3 (Televisión de Cataluña) es la primera televisión española que ofrece información y noticias en la red. Las Bolsas de Madrid y Barcelona son las primeras en Europa en conectarse a la red. El crecimiento de Internet en España es imparable, ya hay 42.202 máquinas conectadas a la red. En 1996, ya hay 100.000 ordenadores conectados. 200 proveedores de acceso a Internet. El aumento de internautas es espectacular, se calcula unos 320.000 a finales de año (datos de la AUI). En Septiembre de 1997, ya hay 1 millón de personas conectadas y durante el año siguiente, la cifra alcanza los dos millones. 35% de empresas españolas tienen página web. En Marzo del año 1999, ante la exigencia de los internautas de tarifas más baratas, la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Económicos aprueba la tarifa plana para Internet. En Febrero del 2000, se inaugura Mundo Internet 2000. Telefónica presenta en ese congreso su tecnología ADSL y Banesto sus tarjetas para realizar operaciones de Comercio Electrónico. En Marzo, 4.000 españoles usan ADSL.

Cada día más, Internet está cambiando nuestra forma de trabajar, ya que existe la posibilidad de archivar muchos tipos de información, permite crear una comunicación global, se tiene acceso a las herramientas de trabajo desde cualquier ubicación, se forman grupos de trabajo y uno de los aspectos más relevantes, y se accede a una cantidad muy grande de información de forma inmediata desde cualquier lugar.

Hoy en día, las nuevas tecnologías y concretamente Internet junto con el comercio electrónico están cambiando la manera de hacer negocios. El *e-business* es la integración del negocio de una empresa incluyendo productos, procesos y servicios por medio de Internet (www-e-commerce-guide.com). El *e-business*, sin embargo, usa la red de redes como centro para todas las actividades de su negocio. El *e-commerce* agrupa una gran variedad de actividades comerciales en línea para productos y servicios, entre empresas y de empresa a consumidor a través de Internet. La red ofrece información de carácter general sobre productos genéricos o información particular sobre productos especializados. Aunque hay que tener en cuenta los posibles peligros y riesgos del comercio electrónico, como por ejemplo, los *hackers* o piratas informáticos, ya que pueden apoderarse de información personal y las transacciones y comunicaciones en línea no son seguras a menos que estemos en un servidor de confianza. Sin embargo, la gente todavía se muestra reticente a realizar sus compras por Internet, muchas empresas tienen éxito con el comercio electrónico.

Sin duda, Internet se ha convertido en un elemento fundamental tanto en la educación como en la docencia o investigación, aunque existen algunos puntos negativos que se deben tener en cuenta:

1. Acceso lento a la red: en la mayoría de ocasiones, el acceso a páginas web sea relativamente rápido, en otros momentos se pueden tener alguna dificultad en acceder a las páginas, sobre todo, si está cargada de imágenes en movimiento y fotos. Con respecto a este tema, aparece en una página web (MailxMail) que ofrece cursos en red avalados por la UNED, el siguiente comentario: “Debido al crecimiento desmesurado de la Web, es evidente que en algunos casos pueda resultar inoportuno hablar de autopistas de la información, pues la impresión que se tiene algunas veces es que dichas autopistas están casi siempre colapsadas (se habla, por ello, irónicamente de la *World Wide Wait*)”.
2. La información proporcionada por Internet es inmensa: en principio este hecho no debería ser un aspecto negativo, pero debemos preguntarnos: ¿es toda la información de Internet fiable?. La respuesta es “no”. Cuando se busca información en Internet, siempre debemos saber la fuente de donde proviene y la fiabilidad de dicha fuente.
3. Desorientación general en el acceso a la información: El procedimiento para acceder a la información de la Web es el de un hipertexto, es decir, cada página de la Web puede contener numerosos enlaces (links) a otras páginas, que vienen señalados generalmente con otro color o con un subrayado. De ahí que precisamente uno de los aspectos críticos de la Web sea que el usuario pueda desorientarse, pues la única manera de navegar en la Web es ir seleccionando referencias cruzadas (mailxmail.com)

4. Predominio del inglés: Para una gran parte de los usuarios y del alumnado, el hecho de que un porcentaje altísimo de documentos esté solamente en inglés supone un gran obstáculo. En este aspecto, como profesores de lengua inglesa tenemos una labor importante en nuestra docencia.
5. Uso de Internet para fines delictivos, propaganda de ideas fascistas, pornografía, etc.
6. Los ordenadores y sus accesorios (software, discos duros extraíbles, etc.) son costosos de comprar y de mantener en el ámbito privado fuera de las clases medias o altas de los países desarrollados.
7. Los ordenadores son difíciles de usar para las personas con algún tipo de minusvalía.
8. Los ordenadores son difíciles de usar para las personas que no tiene nociones de informática.

Según la empresa española “Melodysoft” que ofrece servicios para una mayor calidad e interactividad de las páginas web. Los principales aspectos negativos de la red son los siguientes:

- El acceso a la tecnología está limitado a aquellos que poseen la formación y los medios para filtrar información.
- La información contenida en Internet en este momento es mayoritariamente el producto de intelectuales determinados por ciertas corrientes que responden a las intenciones gubernamentales de determinados países y por ende, a veces está demasiado seleccionada.
- Internet todavía no es accesible a los países del tercer mundo, económicamente, amplía más la brecha entre los que poseen recursos y los que no.
- Genera en muchos de los niños una retrospección y fomenta el individualismo.
- Muchos docentes reciben capacitaciones para el uso de Internet, mas no existe preocupación de parte de los estamentos a cargo de llevar un seguimiento del proceso y proporcionar tanto a alumnos como profesores el principal recurso para utilizar esta herramienta, el computador.(www.melodysoft.com)

En el periódico ‘El País’ (Septiembre, 2004) aparece el siguiente titular: “Un acceso a la Red caro, lento y exclusivo” donde se argumenta:

España tiene el dudoso honor de ser uno de los países con el ADSL¹⁸ más caro y lento de Europa y al que, además, no pueden acceder los españoles conectados por las 69.000 líneas de acceso rural que aún quedan activas.

Sin duda, Internet se ha convertido en uno de los logros más importantes del siglo XX, por ser una de las tecnologías de la información y de la comunicación más importantes y más utilizadas por los usuarios. Sin embargo, pese a que el uso de la red ofrece muchas ventajas, también se deben tener en cuenta los inconvenientes de este medio digital que se han mencionado en este apartado.

¹⁸ ADSL (Asymmetric Digital Subscriber Line): Línea Digital Asimétrica de Abonado, sirve para acceder a Internet a alta velocidad por la línea telefónica tradicional.

3.5.Implicaciones pedagógicas

3.5.1. El uso de la red en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos de especialidad

a) Estudio de la lengua inglesa como idioma internacional

El inglés se ha convertido en la *lingua franca* en Internet, en la informática y en el mundo de los negocios (Firth, 1990, 1996; Kachru, 1990, 1994, 1996, 1997; Gramkow-Andersen, 1993; Yates, 1996; Goodman y Graddol, 1996; Graddol, 1996, 1999; Dudley-Evans y St. John, 1998; McArthur, 1998; Ghim-Lian Chew, 1999; Nunberg, 2000; Warschauer, 2000; Jenkins y Seidlhofer, 2001; Posteguillo, 2002). Destacamos las palabras de Alcaraz (2000) a este respecto, afirmando que “la aparición de Internet no ha hecho sino acentuar el enorme dominio de la lengua inglesa en el desarrollo y la difusión de los conocimientos científicos y tecnológicos, profesionales y académicos” (2000: 15).

Hüllen (1982: 84) ya anunció que los hablantes introducirían sus normas y estilos comunicativos de su cultura en la *lingua franca*:

English as a lingua franca does not rest on the everyday hypotheses of Englishmen or Americans. But what does it rest upon? If English does continue to be employed as a lingua franca in Europe (or as one of several *linguae francae*) and in various parts of the world, there will arise a secondary speech community which is maintained neither by the understanding of reality by native English speakers in their society nor the knowledge of professional specialists. In such a case, neither the everyday knowledge of Englishmen nor the shared knowledge or behavioral norms of scientists, technologists or businessmen form the decisive background, but a complex consciousness of reality of the partners who are of different nationalities but who all use a common language. With every Italian and German, Dutch and Frenchman who uses English as a mediating language, there arises a unique and genuine speech community where the roles and the rules of mutual understanding have to first be established.

Crystal (1997, 1999, 2000, 2001, 2002) ha dedicado muchas investigaciones al estudio del inglés como idioma global y también al gran impacto de Internet sobre el lenguaje y sobre el inglés. A diferencia de otras teorías que apuntan que la red está perjudicando al futuro del lenguaje, Crystal defiende la enorme expansión del lenguaje que se está produciendo gracias a Internet.

Internet, como medio lingüístico, debe desarrollar sus propios principios, los cuales deben ser diferentes de los encontrados en otros medios. Respecto a las páginas web, elemento central de nuestro estudio, Crystal (2001: 201) hace la siguiente observación

Web pages need to achieve coherence while making immediate impact; they need structure as well as detail; interactive areas need to be clear and practicable; words, pictures, and icons need to be harmonized.

En el presente estudio, se analizan los diferentes elementos que aparecen en la pantalla de páginas web para observar si ayudan a dar coherencia y a crear una página que consiga reunir los elementos que menciona Crystal: coherencia, impacto inmediato, estructura, detalle, etc.

Este nuevo lenguaje que se usa en Internet ha sido estudiado por otros investigadores (Ferrara et al., 1991; Lockwood et al., 1999; Shortis, 2001; Grijelmo, 2001) y sigue siendo objeto de análisis por su rápida expansión y continua evolución.

b) Aplicaciones educativas de la red

Un estudio de Meierkord (1996) donde analiza las características del éxito en hablantes nativos y no nativos concluye argumentando sobre el inglés como lengua universal y su aplicación docente:

learners should be equipped with strategies to overcome their own productive problems and to react to their partners' difficulties. Learners should be trained and provided with the respective strategies they can use when facing own communicative problems, such as the use of synonyms or circumscription or direct and indirect requests for help. To be able to react adequately when their communication partners get stuck, they furthermore need to be trained how to react in these phases of a conversation. Such a training must include sociolinguistic information on different cultural norms.

Este estudio busca que sus resultados y conclusiones puedan tener una aplicabilidad pedagógica en la mejora docente junto con el aprendizaje del inglés para fines específicos en titulaciones como Ingeniería Informática, Ingeniería Técnica de Informática de gestión o Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas.

La red de redes está muy ligada al uso del inglés ya que la mayoría de sus páginas están escritas en este idioma. Al desconocer el idioma, el estudiante está dejando escapar la oportunidad de aprender cosas nuevas que le puedan servir para ampliar sus conocimientos en cualquier ámbito de su campo de estudio.

También hay a una diversidad de autores e investigadores centrados en el estudio de las aplicaciones educativas de la red (Aguado de Cea y Luis Moliner, 1995; Adell, 1995; Romera, 1995; Marín, Vidal y Martín, 1995; Pérez y Sola, 1995; Morlá, 1995; Agualeles y Arcalis, 1995; Bartolomé, 1995; Martinez, 1995; Cabero, 1995 y Salinas, 1995, Cotter et al. 2000).

En la actualidad, la unión del inglés con Internet se ha convertido en una herramienta fundamental para los estudios de los alumnos, aunque en la docencia universitaria todavía existe este gran vacío. Posteguillo (2001) propone que se desarrolle una disciplina *English for Internet Purposes (EIP)*, que se preocupe y una estos dos conceptos; sin embargo, no existe aún asignaturas que se dediquen a dar a conocer y a enseñar de forma combinada el Internet y el inglés con sus correspondientes y distintas aplicaciones en diferentes campos como podrían ser la filología, el inglés comercial en las titulaciones de ADEM o Ciencias Empresariales y también en las titulaciones de informática.

La presente tesis abre camino en esta línea, ya que el motivo del presente trabajo es unir el aprendizaje del inglés y en concreto, el aprendizaje del inglés específico para la informática con las nuevas tendencias educativas que emplean las TIC y por supuesto, Internet.

3.5.2. *eLearning* y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)

“eEurope is a roadmap to modernise our economy. At the same time, through eLearning component, it offers everyone, but particularly young people, the skills and tools they need to succeed in the new knowledge based economy”

(Romano Prodi, former President of the European Commission, 2000)

a) Antecedentes

En 1998, tuvo lugar en Paris la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (World Conference on Higher Education, WCHE, 1998) organizada por la UNESCO con un total de 4000 participantes de 182 países diferentes cuyos objetivos eran:

UNESCO's objective was to lay down the fundamental principles for the in-depth reform of higher education systems throughout the world and thus contribute to transforming higher education, in its material and virtual manifestations, into an environment for lifelong learning, for cultural debate, for the affirmation and safeguarding of diversity, and for forging and confirming the values and principles laid down in the constitution of UNESCO for "the intellectual and moral solidarity of mankind". (Unesco, 1998)

A partir de esta Conferencia Mundial, siguieron otras regionales, de las cuales surgieron 3 dominios principales:

Higher education and development

- The requirements of the world of work
- Higher education and sustainable human development
- Contributing to national and regional development
- Higher education staff development: a continuing mission

New trends and innovations in higher education

- Higher education for a new society: a student vision
- From traditional to virtual: the new information technologies (subrayado nuestro)
- Higher education and research: challenges and opportunities
- The contribution of higher education to the education system as a whole

Higher education, culture and society

- Women and higher education: issues and perspectives
- Promoting a culture of peace
- Mobilizing the power of culture
- Autonomy, social responsibility and academic freedom

En el primer dominio se resalta la importancia de la correlación entre la educación superior y el mundo laboral. En el segundo dominio, se explica la importancia de las nuevas tendencias y la innovación y se hace ya referencia a las nuevas tecnologías y por último, destaca la interdependencia entre educación superior, cultura y sociedad.

b) Acuñación del término *eLearning*

En Marzo del año 2000, tuvo lugar el Consejo Europeo en Lisboa, donde se dio prioridad al tema de la Educación. La Comisión Europea adoptó un objetivo estratégico:

The Union must become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion (European Council, Lisbon, March 2000).

La comisaria de Educación y Cultura (Viviane Reding) resumió también el espíritu de un plan para formar una nueva Europa basada en el trabajo común, especialmente en el campo de la Educación; y para ello, contaba con el aprendizaje electrónico (*eLearning*) como soporte y ayuda de los nuevos sistemas educativos europeos.

‘The Member States of the European Union have decided to work together to harmonise their policies in the field of educational technology and share their experience. eLearning aims to support and coordinate their efforts and to accelerate the adaptation of education and training systems in Europe’ (Viviane Reding, Commissioner for Education and Culture)

Los ministros de educación de los países miembros junto con el Consejo Europeo, en el año 2001, decidieron plasmar en papel unos objetivos comunes que tenían que lograrse antes del fin del 2010. Un año más tarde, el Consejo de Educación y la Comisión aprobaron ‘un programa de trabajo de 10 años’ que debía ser puesto en práctica por todos los países miembros.

Se acordaron tres objetivos principales del programa “Educación y Formación 2010”, que debían ya estar totalmente implementados en todos los países miembros antes de finalizar el 2010. Estos tres objetivos, de acuerdo con la información proporcionada por la página web de la Comisión Europea son los siguientes:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación europeos
- Asegurar que son accesibles para todos
- Abrir la educación y la formación a un mundo más amplio

El programa ‘Educación y Formación 2010’ integra todas las acciones en los campos de la Educación y Formación a nivel europeo, incluyendo la educación y formación vocacional (recogida en la declaración de Copenhague). El 30 de Noviembre del 2002, los ministros de educación de 31 países europeos y la Comisión Europea adoptaron la ‘Declaración de Copenhague). Seguidamente aparecen de manera literal algunas de las frases extraídas de la Declaración de Copenhague:

Over the years co-operation at European level within education and training has come to play a decisive role in creating the future European society...Strategies for lifelong learning and mobility are essential to promote employability, active citizenship, social inclusion and personal development. Developing a knowledge based Europe and ensuring that the European labour market is open to all is a major challenge to the vocational educational and training systems in Europe and to all actors involved. The same is true of the need for these systems to continuously adapt to new development and changing demands of society. An enhanced cooperation in vocational education and training will be an important contribution towards ensuring a successful enlargement of the European Union and fulfilling the objectives identified by the European Council In Lisbon. (The Copenhagen Declaration, 30 November 2002).

La Declaración de Copenhague contribuyó en gran medida a conseguir los objetivos marcados en Lisboa y por lo tanto, también unida al programa de trabajo ‘Educación y Formación 2010’. De igual forma, debemos remarcar la ‘Declaración de Bolonia’, iniciada en el año 1999, y que es crucial en el desarrollo del Área de la Educación Superior Europea, contribuyendo también de manera muy activa al logro de los objetivos establecidos en Lisboa por la Comisión Europea.

c) Definición de *eLearning*

Dentro de la estrategia de Lisboa y su programa ‘Educación y Formación 2010’, encontramos ‘*The eLearning Action Plan: Designing Tomorrow’s Education*’, donde aparece la definición de *eLearning*

eLearning: the use of new multimedia technologies and the Internet to improve the quality of learning facilitating access to resources and services as well as remote exchanges and collaboration

El *eLearning* es el uso de las tecnologías multimedia e Internet para mejorar la calidad de aprendizaje. Las tecnologías multimedia permiten el uso de recursos de video, audio y texto para enriquecer los contenidos. Internet facilita el acceso a recursos y servicios. En resumen, el *eLearning* está basado en una tecnología eficaz, pero con un planteamiento didáctico; el *eLearning* es un proceso social y debería facilitar la interacción y la colaboración entre las personas; el *eLearning* implica un cambio en la organización y en la formación de los profesores y tutores (información proporcionada por la página web de la Comisión Europea).

Para la Comisión Europea, el término *eLearning* es la integración de las Tecnologías de la Información y la Educación (TIC) dentro del sistema educativo. La economía y la sociedad del futuro se forman en las aulas; los estudiantes necesitan ser instruidos tanto en el campo elegido como en el campo de las tecnologías, ya que de esta manera podrán ser parte activa y efectiva en la sociedad del conocimiento del mañana.

El 5 de Diciembre del año 2003, el Parlamento europeo y el Consejo de la Unión europea deciden adoptar un plan bianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa *eLearning*). Las principales líneas de actuación son: 1) fomentar la alfabetización digital; 2) campus virtuales europeos; 3) hermanamiento electrónico de centros escolares en Europa y fomento de la formación de profesores y 4) acciones transversales y seguimiento del plan de acción *eLearning*.

d) Las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación)

En Bruselas, el 1 de marzo de 2000, La Comisión Europea aprueba su estrategia para la reforma:

La Comisión ha aprobado la estrategia de modernización más ambiciosa de sus 40 años de historia. Este detallado proyecto de reforma se expone en un Plan de Acción, publicado junto con un calendario que especifica las fechas en que ha de aplicarse los cambios. Esta decisión confirma que el proceso de estrategia de reforma de la Comisión se ha iniciado puntualmente. El objetivo de este proceso es dotar a la Comisión de los instrumentos que le permitirán, en el cumplimiento de sus funciones, responder, con la mayor eficacia, a los desafíos con que se enfrenta Europa. La aprobación del Libro Blanco "Reforma de la Comisión" ha venido precedida de un intenso periodo de consultas, con el personal de la Comisión - cuya respuesta ha sido amplia y constructiva - y también con el Consejo y el Parlamento Europeo, que han acogido favorablemente el documento. (Página web oficial de Comisión europea: europa.int.eu/comm/off/white/reform/index_es.htm)

El anterior Presidente de la Comisión Romano Prodi afirmó que "la reforma de la Comisión es una de las prioridades políticas que acepté cuando fui nombrado. El pasado año dejé claro que era necesaria una auténtica revolución en la forma de trabajar de la Comisión. He cumplido mi palabra. Este Libro Blanco es la revolución de la que hablé, y cuenta con el pleno apoyo del Colegio de Comisarios".

El objetivo de la reforma (Comisión Europea, Libro Blanco, 1995) es "dotar a la Comisión de una administración que sea un modelo de excelencia, una administración que sea también ejemplar en el uso de las tecnologías de la información y en la que cada vez se haga menor uso del papel." (subrayado nuestro).

Las definiciones y la adopción del término TIC han seguido un proceso de transformación durante el paso de los años. En el año 1986, encontramos dos definiciones del término Nuevas Tecnologías (NT); la primera proporcionada por la revista 'Cultura y Nuevas Tecnologías' del Ministerio de Cultura (1986:12) en la que nuevas tecnologías son definidas como "nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales"; ese mismo año, Castells afirma que las nuevas tecnologías "comprenden una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información". Años más tarde, el diccionario de Santillana de Tecnología Educativa (1991) las describe como "los últimos desarrollos de la tecnología de la información que en nuestros días se caracterizan por su constante innovación".

Una de las primeras definiciones del término TIC¹⁹ se halla en palabras de González, Gisbert et al. (1996): "llamamos nuevas tecnologías de la información y la comunicación al conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y

¹⁹ En 1987, Culnan y Markus ya hablaban de '*Information Technologies*'

software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información”, dicha definición es la versión ampliada de la que estos mismos autores dieron a las TIC en el año 1992, todavía bajo el nombre de Nuevas Tecnologías (NT) y que las definía como “conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso de la información”.

Para Cabero (1996), las características más relevantes de las nuevas tecnologías son: “inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre el producto, automatización, interconexión y diversidad”.

Para Adell (1997), la digitalización supone un cambio radical en el tratamiento de la información; el paradigma de las nuevas tecnologías son las redes informáticas, y como ejemplo por excelencia de las redes informáticas es Internet.

Los avances en las TIC y el crecimiento de la comunicación digitalizada suponen un gran impulso para el sistema económico general (Salinas, 1999), los efectos y alcance de las nuevas tecnologías, no sólo se sitúan en el terreno de la información y comunicación, sino que lo sobrepasan para llegar a provocar y proponer cambios en la estructura social, económica, laboral, jurídica y política (Cabero, 1996); la enseñanza tampoco puede quedar al margen de la evolución de las nuevas tecnologías de la información (Salinas, 1995) ya que por una parte, los nuevos medio configuran una nueva sociedad a la que el sistema educativo tendrá que servir, y por otra, este sistema siempre emplea los medios utilizados en la comunicación social.

Vivimos en la sociedad de la información, producida por un conjunto de transformaciones económicas y sociales que están cambiando la base material de nuestra sociedad; uno de los factores más importantes está siendo la introducción de las nuevas

tecnologías de la información y comunicación en todos los ámbitos de nuestras vidas (Adell, 1997); para Marqués (2000), tanto las telecomunicaciones como los medios de comunicación como las TIC han sido importantes motores del cambio cultural, social y económico en las últimas décadas; el impacto de la sociedad de la información y las TIC en la educación se convierten en un instrumento cada vez más indispensable en las instituciones educativas, donde se pueden hacer múltiples funcionalidades:

- Fuente de información (hipermedial) si en el aula se dispone de ordenador
- Canal de comunicación interpersonal y para el trabajo colaborativo y para el intercambio de información e ideas (e-mail, foros, etc.)
- Medio de expresión y para la creación (procesadores de textos, editores de páginas web, etc.)
- Instrumento para procesar la información: hojas de cálculos, etc.
- Instrumento para la gestión. Permiten automatizar diversos trabajos de la gestión de los centros: secretaría, acción tutorial, etc.
- Recurso interactivo para el aprendizaje. Los materiales didácticos multimedia informan, entrenan, proporcionan simulaciones, guían aprendizajes, motivan, etc.
- Medio lúdico y para el desarrollo psicomotor y cognitivo.

Echeverría (2001) afirma que el auge de las nuevas tecnologías tiene importantes incidencias en educación. Las principales son las siguientes: a) exige nuevas destrezas (además de aprender a buscar y transmitir información y conocimientos a través de las TIC, hay que capacitar a las personas para que también puedan intervenir y desarrollarse en los nuevos escenarios virtuales; b) posibilita nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje (además de sus posibilidades para complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales, las TIC permiten nuevos entornos on-line; c) demanda de un nuevo sistema educativo (con sistemas de formación, redes telemáticas, nuevos escenarios y materiales específicos, etc.; d) exige el reconocimiento del derecho universal a la educación también en el ‘tercer entorno’²⁰.

²⁰ Para Echeverría (2001) ‘el tercer entorno’ es el mundo virtual.

Además de estos estudios, existen numerosas investigaciones sobre las TIC y su aplicación en la educación como por ejemplo: Landauer, 1988; García Fernández, 1991; Cebrian, 1992; Harasim et al., 1995; Bosco, 1995; Bartolomé, 1995, 1996; Salinas, 1995, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 1999; Mena et al., 1996; De Pablos, 1996, 1998; Martínez, 1996, 1999; Sandholtz et al., 1997; Castells, 1997, 1998; Morin y Seurat, 1998.

e) Investigación en las TICE (Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación)

En 1993, se celebra el I Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación en Badajoz. Dicho congreso estaba organizado por EDUTECH (Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación) con sede en la Universitat de les Illes Balears.

EDUTECH es una asociación de profesionales de la educación (www.edutech.es) que pretende promover la cooperación para la producción, la difusión, el uso y la evaluación de materiales y programas educativos; ayudar en la investigación en el campo de las nuevas tecnologías en educación, difundir la experiencia para aumentar la implantación de la Tecnología Educativa en los sistemas de enseñanza, etc.

Desde 1993, se han ido celebrando con asiduidad Congresos de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación hasta el más reciente que se celebró en el año 2003 (VI Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Educación) en Venezuela.

En España, en Noviembre del 2002, nuevamente en Badajoz, tuvo lugar la primera Conferencia Internacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación. El Congreso fue todo un éxito debido al alto índice de participación y asistencia (335 participantes de 50 países diferentes). Este evento permitió observar el interés de los investigadores hacia esta nueva era de la educación, cuyas contribuciones pusieron de manifiesto que las TIC están teniendo cada vez más una gran aceptación en el ámbito de la educación y que poco a poco van formando parte de la vida escolar. En el año 2003, se organizó la segunda Conferencia Internacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación, donde el interés suscitado en el congreso anterior se duplicó considerando la participación y asistencia a este segundo congreso.

La organización IADAT²¹ es una organización internacional dedicada a la transmisión e intercambio de conocimiento en todas las disciplinas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de la información. Los principales objetivos de dicha organización son:

- To promote the association and participation of individual scientific specialists, who are interested in the transmission of knowledge in their particular disciplines.
- To present and publish scientific and technological advances based on the use of the new technologies.
- To organize and promote permanent forums with the participation of researchers, academicians, developers and professionals, with the common purpose of studying, discussing and transmitting scientific results, which incorporate relevant and significant advances.

En el año 2004, IADAT organizó una Conferencia Internacional sobre Educación que tuvo lugar en julio con los siguientes temas, todos ellos relacionados con la analogía entre la educación y los nuevos modelos educativos:

²¹ IADAT: The International Association for the Development of Advancement in Technology.

General Issues	Technological Issues
Organizational, legal and financial issues	E-learning and M-learning
Education and Globalization	Web classroom Applications
Intellectual Property on Education	WebLab Systems
Digital Rights Management	Advanced Classroom Technology
Virtual Universities	Laboratory Innovations
The internationalization of Universities	Classroom and Laboratory: Integration
The Bologna Declaration	Integrating e/m-Learning and classroom
Pedagogical & Didactical Innovations	University-Industry Collaboration
Learning and Teaching Methodologies	Collaborative Learning and Work
New Learning/Teaching Models	Collaboration Projects
Evaluation and Assessment	University-Industry Partnership
Curriculum Development	Industry and University Programs
E-tutoring and M-tutoring	University/Industry Experiences.
Coaching and Tutoring	Employability
Computer Science Education	Research in Education
Computer software on Education	Research on Technology in Education
Educational Multimedia and Hypermedia	Research on Innovation in Education
Animation and 3D systems	Research Methodologies
Simulation and Remote Control	Academic Research Projects
Educational Software	International Projects

Figura 3.5. Temas de la Conferencia Internacional en Educación: IADATE-2004 (www.iadat.org/iadate2004)

En la Universitat Jaume I se celebró el I Congreso Internacional sobre Internet y Lenguaje (ICIL) en el año 2003, con paneles sobre:

- *Internet and Literary Studies*
- *Internet and Translation*
- *Internet and Language Use / Linguistics and digital genres*
- *Internet and Languages for Specific Purposes*
- *Internet and Foreign Language Teaching / Second Language Acquisition*

Este congreso sobre Internet y Lenguaje (www3.uji.es/~postegui/indexcongreso.htm) tuvo una gran aceptación y participación, Se publicaron dos libros de actas del congreso (Posteguillo, et al., 2003 y Piqué et al., 2003). En la actualidad se está organizando el II Congreso de Internet y Lenguaje para el año 2005.

También en la Universitat Jaume I se celebró en Mayo del año 2004 el I Congreso (TAAAL)²² con los siguientes objetivos:

Este Primer Congreso Internacional sobre las TIC y la autonomía aplicadas al aprendizaje de las lenguas, coorganizado por el GIAPEL y el CRAPEL, pretende ofrecer un foro de discusión abierto a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas e interesados en cuestiones relacionadas con las aportaciones de las TIC al aprendizaje autodirigido...

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación son, en la actualidad, un campo de conocimiento en auge, tanto en el terreno de la investigación como en el de la enseñanza. Las TIC parecen presuponer la desaparición progresiva de las limitaciones espacio-temporales que conlleva la enseñanza-aprendizaje «tradicional» de las lenguas. Así mismo, pueden favorecer la puesta en práctica de una didáctica centrada en el aprendiz.

A todo ello se añade el hecho de que en las últimas décadas el aprendizaje autodirigido constituye un concepto clave en el campo del aprendizaje de lenguas. (www.taaal.uji.es)

Mediante estos congresos, conferencias y difusión en actas sobre disertaciones acerca de la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la educación, los investigadores y docentes tienen la oportunidad de mostrar, compartir e intercambiar ideas con otros estudiosos de su mismo campo.

²² TAAAL: TIC y Autonomía Aplicadas al Aprendizaje de Lenguas.

3.6. Bases metodológicas del estudio experimental

3.6.1. El papel de la tutoría

El papel de la tutoría es muy importante dentro del contexto universitario; hoy en día, no todos los estudiantes tienen conciencia del gran apoyo que pueden conseguir por parte del profesor durante las tutorías. Para González y Wagenaar (2003), el concepto de tutoría adquiere una relevancia especial en el nuevo planteamiento de la función docente del profesorado universitario, sobre todo por la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), en el cual se demanda una reformulación reorganización del currículum de la educación superior mediante la adaptación a los nuevos modelos de formación centrado en el trabajo del estudiante y en la adquisición de competencias.

El papel de las tutorías del profesor universitario, se encuentra claramente definido por Lobato y Echevarria (2003):

La tutoría, pues, como una función mediadora en la adquisición y maduración de los aprendizajes del estudiante universitario, aparece más que nunca en la actualidad como un elemento esencial de la individualización del proceso formativo. Una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo, del estudiante en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional, con el horizonte dinámico del proyecto personal y profesional

De las palabras de Lobato y Echevarria, resaltar el concepto de tutoría como acompañamiento, seguimiento y apoyo. La investigación empírica del presente trabajo tiene como base experimentar tres tipos diferentes de tutorías con tres grupos de estudiantes diferentes. Se quiere comprobar cómo responden los diferentes grupos ante el tipo de tutorización propuesta.

3.6.2. Contratos de aprendizaje

El proceso de estas tutorías personalizadas se podría encuadrar dentro de lo que se llaman ‘contratos de aprendizaje’ (Knowles, M.S., 1986; Gibbs, G., 1988; Boak, G., 1995; Thomas, D., 1995; Anderson, G. et al., 1996; Przesmycki, H. 2000; Schwarzer, D. et al., 2000).

En los contratos de aprendizaje, el estudiante se compromete a cumplir las tareas asignadas dentro de unos plazos establecidos. Las relaciones que se establecen en contextos educativos se rigen por acuerdos implícitos. Se establecen una serie de códigos y pactos explícitos e implícitos que rigen el comportamiento de los profesores y de los estudiantes y que proporcionan el marco del aprendizaje en el que se desarrollan la interacción y las relaciones. Con el objetivo de realizar cambios tanto en las relaciones profesor/alumnos como en permitir al alumno poder opinar, legislar y comprometerse con su propio aprendizaje. Los primeros contratos de aprendizaje tienen su origen a principios de siglo y como precursores a una serie de pedagogos antiautoritarios entre los que destacamos a Ferrer Guardia. La fundación Francesc Ferrer i Guardia se constituyó en el año 1987 y fue reconocida, clasificada como fundación cultural por el Ministerio de Cultura en 1988. Los objetivos de la fundación son el estudio e investigación de temas que afectan a la juventud, renovación de la enseñanza, la defensa universal de los derechos humanos y la contribución al establecimiento de una sociedad más justa.

En la página web de la fundación Ferrer Guardia (www.laic.org), se presenta la siguiente descripción del concepto de educación:

Ferrer pedía una educación basada en la evolución real y psicológica del niño, individualizada. La ciencia sobre los niños, que tanto ha avanzado, no se debe utilizar contra ellos, sino a su favor y del desarrollo espontáneo de sus facultades, a fin de que puedan buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales. La Escuela Moderna proponía una educación basada metodológicamente en la ayuda mutua, en la solidaridad entre los hombres y la crítica de las injusticias mediante el estudio de los mecanismos y las condiciones que las hacen posibles (Página Web de la Fundació Francesc Ferrer i Guardia: www.laic.org)

Existe también en Francia, un movimiento encabezado por Celestin Freinet, el cual encuentra sus bases en los planteamientos libertarios de mayo del 68, en la terapia de grupo y en el socioanálisis. Se empieza a hablar de ‘Consejo de cooperativa’ (donde los profesores y alumnos toman decisiones relacionadas con la marcha de la clase); proponen también desarrollar instrumentos de “autogestión pedagógica” como “asambleas de clase”.

El instituto Pedagógico Celestin Freinet, es una institución educativa que con base al estudio, pretende que el alumno:

- * Adquiera conocimientos y habilidades a través de programas bien establecidos en todos los grados, respetando su desarrollo psicomotriz y psicogenético.
- * Descubra sus capacidades mediante la integración en los contenidos y creación de habilidades intelectuales.
- * Tenga una excelente formación de lector - escritor, comprendiendo, asimilando, descubriendo y creando
- * Enfoque su conocimiento matemático a partir de situaciones relacionadas con su entorno.
- * Tenga una correcta formación no solamente académica sino humana, cultivando en forma práctica los conceptos de respeto, solidaridad y amor hacia él, hacia todos y hacia todo.

En la página web del Instituto Pedagógico ‘*Celestin Freinet*’ aparece una definición de cómo ha de ser ese trabajo pedagógico:

El trabajo como actividad organizada, cooperativa y responsable; como actividad útil al individuo y al grupo; como instrumento de aprendizaje individual y social, teórico y práctico.

(Instituto Pedagógico 'Celestin Freinet': mx.geocities.com/celestinfreinetmx)

En la década de los 80, encontramos la 'pedagogía del contrato' basada en los principios de la capacidad de una persona para aprender y en su responsabilidad en la gestión de su propia formación.

Las funciones del 'contrato de aprendizaje' según Anderson et al. (1996) son las siguientes:

- Seguro de un desarrollo positivo de la responsabilidad y de la autonomía, ya que permite a los estudiantes expresar y formular sus opiniones y deseos, también les permite tomar la iniciativa y poder pensar, comprender, etc. siempre dentro de un marco en el que los límites han sido clara y explícitamente definidos.
- Fuente para despertar y mantener la motivación para aprender; a los estudiantes se les permite participar, se les otorga el reconocimiento y la confianza del profesor y este hecho, le proporciona un marco de seguridad.
- Instrumento de socialización: estructura las relaciones sociales y el aprendizaje a la socialización, ya que inicia a los estudiantes en la autonomía y la responsabilidad, les enseña a comunicarse mejor con los demás, les insta a expresar sus ideas y sus opiniones, les ayuda a solidarizarse y comprometerse y establecer relaciones interpersonales positivas.
- Instrumento de pedagogía diferenciada que permite la diferenciación de contenidos, por ejemplo a reorganizar los programas, esclarecer, consolidar y profundizar
- Instrumento de ayuda metodológica y psicopedagógica, ya que enseña a razonar, facilita la expresión oral y escrita, constituye un marco flexible de las relaciones interpersonales y mediatiza la relación de autoridad.

En un contrato de aprendizaje, lo más importante es que el estudiante sea consciente de que es sujeto activo de su aprendizaje, de que debe responsabilizarse de su nueva condición y que hay un establecimiento de una nueva forma de relacionarse, por una parte con el profesor pero también con sus compañeros. El alumno debe comprometerse con el proceso de su aprendizaje.

El profesor también debe comprometerse dentro de lo llamamos el ‘contrato’ ya que tiene la obligación de marcar unos objetivos, pero también unas reglas y unas maneras de trabajo determinadas. La claridad y la precisión son particularmente importantes al definir los criterios de evaluación y los planes de acción.

En cuanto a los objetivos del trabajo a realizar, es el profesor quien debe marcar unos objetivos para cada momento determinado. Dichos objetivos han de ser muy específicos y deben estar claramente detallados y explicados. El alumno debe quedar completamente informado de las tareas que debe realizar y la fecha de entrega. Según Przesmycki (2000), los objetivos del contrato de aprendizaje deben ser “significativos, manejables, realistas, claros, precisos, alcanzables, evaluables dentro del tiempo y de los recursos disponibles”.

Anderson et al. (1996) señalan las siguientes razones para emplear contratos de aprendizaje:

- Relevancia (reconcilia las necesidades personales de los estudiantes con los requerimientos de evaluación de la institución).
- Autonomía (los estudiantes toman la responsabilidad de su propio aprendizaje).
- Estructura (proporcionan un esquema formal para estructurar las actividades de aprendizaje) y,
- Equidad (los contratos capacitan a los profesores a responder a las necesidades diversas de un amplio rango de estudiantes al mismo tiempo que facilitan la equidad dentro de los grupos).

3.6.3. El trabajo o aprendizaje colaborativo

La razón según los criterios que propuso Ferrer (1994) como estrategia metodológica para trabajar con grupos reducidos: se favorece la intimidad y la confianza; hay sensación de seguridad y disposición para asumir más riesgos; discusiones distendidas; mayor participación y mayor profundización. Con la misma argumentación, se han encontrado las siguientes investigaciones sobre técnicas de aprendizaje cooperativo (Antunes, 1975; Fitzen, 1988; Ovejero, 1990; Rué, 1991; Ortega Ruiz, 1993a; Fabra, 1994; García López, 1996; Lobato y Medina, 1996; Aronson y Patnoe, 1997; Domenech, 1999).

Además de las razones que se han comentado siguiendo los criterios de Ferrer (1994), al crear estos grupos reducidos de trabajo se está consiguiendo una buena interacción entre el profesor/alumno y entre los propios alumnos (Ferry, G. 1970; Anzieu, D. y Martín, A., 1972; Bany, M.A. y Johnson, L.V., 1980; Giménez, J.A., 1980; Cartwright, D. y Zander, A., 1982; Shaw, M.E., 1983; Andueza, M., 1983; Johnson, D.W. y Johnson, R.T., 1991; Barrero, T. 1992; Edwards y Mercer, 1994; Lobato Fraile, C., 1998).

En este punto, se pretende matizar las bases teóricas sobre el trabajo colaborativo o aprendizaje cooperativo que, a través, de los años los investigadores de la materia han ido delineando en sus estudios. Las definiciones de los trabajos de los autores más significativos sobre el trabajo y aprendizaje llamado colaborativo o cooperativo. La figura 3.6. es una recopilación de definiciones relacionadas con el aprendizaje colaborativo que recoge Bolaños (2002) y que nosotros ampliamos con las definiciones y comentarios de algunos autores más sobre el trabajo colaborativo o cooperativo:

Autores	Definiciones
Rué (1998: 20)	Aprendizaje cooperativo: ‘un término genérico utilizado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas’
Johnson, Johnson y Holubec (1999: 14)	Aprendizaje cooperativo: ‘ es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás’
Martí (1996: 54)	Cooperación: ‘formas de interacción que incluyen no sólo procesos cognitivos, sino también procesos sociales y afectivos. El trabajo compartido es una forma de organización que tiene la ventaja de potenciar aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales muy positivos para el aprendizaje’
Delacôte (1998: 149)	Cooperación: ‘vaivén entre aprender y enseñar en el cual el alumno puede tener un mejor modelo interno de la dificultad que encuentra otro alumno y puede tener una mejor idea sobre la manera de superarla’
Ovejero (1998: 58)	Cooperación: ‘una acción social en la que los objetivos de los individuos están tan estrechamente ligados que existe una correlación positiva con respecto a su consecución, de tal manera que un individuo puede alcanzar su objetivo si y sólo si los demás alcanzan los suyos’
Serrano y Calvo (1994: 18)	Métodos colaborativos: ‘el trabajo no se orienta exclusivamente hacia el producto tipo académico, sino que persigue una mejora de las propias relaciones sociales. Será por tanto fundamental el análisis de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno
Ralph y Yang (1993: 300)	Aprendizaje colaborativo: ‘el intercambio y cooperación social entre grupos de estudiantes para el propósito de facilitar la toma de decisiones y/o soluciones de problemas. La colaboración entre aprendices les permite compartir hipótesis, enmendar sus pensamientos, y trabajar mediante sus discrepancias cognitivas’
Cooper (1999: 140)	Aprendizaje colaborativo: ‘el aprendizaje colaborativo es una estructurada estrategia sistemática instruccional en la cual el pequeño grupo trabaja para producir un producto común’
Cabero y Marqués (1997: 14)	Trabajo colaborativo: ‘una estrategia de enseñanza-aprendizaje de trabajo en pequeño grupos en oposición al trabajo individual y aislado de los estudiantes; y por otra, que nos estamos centrando en un trabajo que es realizado por todos los miembros que forman parte del equipo para llegar a metas comunes previamente establecidas, por oposición al trabajo sumatorio de partes aisladas por cada uno de los miembros que constituyen el grupo’
Guitert y Simérez (2000: 14)	Trabajo colaborativo: ‘se lleva a cabo un trabajo colaborativo cuando existe una reciprocidad entre un

	conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del grupo'
Echeita (1995)	El aprendizaje cooperativo es algo más que la simple disposición de la clase en grupos de trabajo. Es una organización intencional de la estructura del aprendizaje que tiene como objetivo, desde la facilitación del aprendizaje del alumnado y el intento de mejorar su rendimiento hasta enseñar estrategias y habilidades de cooperación hacia los compañeros, desarrollando a la vez actitudes de respeto, ayuda y colaboración
Slavin (1980)	El factor más importante y decisivo en la caracterización de una propuesta educativa como cooperativa viene definido por una estructura de la recompensa interpersonal, referida las consecuencias que para un alumno individual tiene el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros de trabajo
Coll y Colomina (1991)	Para poder avanzar en comprender por qué es superior el aprendizaje cooperativo habrá que profundizar mucho más en el análisis de la interacción que se establece entre los participantes de un grupo cooperativo en el transcurso de la actividad, es decir, en la naturaleza de la interacción
Millis (1996)	Los estudiantes aprenden más cuando utilizan aprendizaje cooperativo, recuerdan por más tiempo el contenido de lo aprendido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás
Melero y Fernández (1995)	Empleamos el término 'aprendizaje cooperativo' para referirnos a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de enseñanza estructurada, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o en equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas
Blany y Johnson (1980)	El aprendizaje cooperativo parece fomentar en muy alto grado la interacción, la comunicación y la discusión entre los miembros del grupo.

Figura 3.6. Recopilación de definiciones relacionadas con el aprendizaje colaborativo que recoge Bolaños (2002) ampliadas con algunos autores

El trabajo de creación de la página web por parte de los estudiantes es un trabajo individual y la nota final es únicamente para el alumno que ha realizado dicha página web; este estudio empírico no se enmarcaría en su totalidad dentro del llamado 'aprendizaje

cooperativo' pero las experiencias compartidas en el proceso de realización de la actividad de la página por medio de las tutorías personalizadas se encuadran perfectamente en las definiciones de 'trabajo colaborativo' o 'aprendizaje cooperativo'. Más tarde al explicar el desarrollo de las tutorías personalizadas en el despacho del profesor se reparará en la importancia de la teoría sobre el 'aprendizaje cooperativo'.

3.6.4. Función del profesor y estudiante en las tutorías personalizadas

a) Función del profesor

La proliferación de las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación en la sociedad actual tienen su repercusión en el campo de la educación. En el proceso de reforma del sistema educativo, se hace cada vez más necesario la coexistencia e interrelación de medios de comunicación y enseñanza y en gran medida uno de los principales protagonistas en esta simbiosis es el docente (Salinas, 1995). Para Salinas, el docente es el factor principal de cualquier innovación en la educación y por ello, la sensibilización hacia el tema de las Nuevas Tecnologías y el cambio de actitud son puntos fundamentales para la integración de los medios de comunicación en el sistema educativo.

En concreto, la Universidad y el profesor, en esta reforma del sistema educativo donde nuevas tecnologías y enseñanza van unidas, dejan de ser fuente de todo conocimiento y el profesor pasa a actuar de guía de alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas (Salinas, 1997, 1998b, 1999). En palabras de Salinas los profesores deben ser capaces de:

- Guiar a los alumnos en el uso de la base de la información y conocimiento así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.
- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de autoaprendizaje autodirigido explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.
- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando estos recursos.
- Acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación.

En cuanto al rol del docente, Adell (1997) también afirma que ‘la misión del profesor en entornos ricos en información es la de facilitador, la de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información. En la misma dirección apunta las palabras de Ferreira (2003) donde ve la figura del docente como guía y orientador. Ferreira afirma que:

Es necesario ayudar a nuestros alumnos a que puedan enfatizar en las herramientas para que sigan aprendiendo, para que sepan vivir e integrar Internet de una forma colaborativa, que puedan dar posibilidades de igualdad de forma de superar las desigualdades y establecer redes que permitan trabajo cooperativo...que puedan convertir la información en conocimiento ya que esto depende de nuestras propuestas como educadores modificando así el contenido y procedimientos; dar nuevas posibilidades de variar y crecer. De los conocimientos previos, de la motivación será el resultado feliz, autónomo y estratégico para lograr un gran aprendizaje significativo.

Johnson y Johnson (1999) también sugieren una serie de recomendaciones para el profesor para preparar una sesión con estrategias en grupos reducidos:

- Tomar decisiones antes de dar instrucciones: Antes de cada sesión, el profesor ha de formular sus objetivos, decidir el tamaño de los equipos, seleccionar un método para agrupar a los estudiantes y preparar los materiales que necesitarán los estudiantes para realizar el trabajo.
- Explicar la actividad: El profesor ha de explicar a los estudiantes la actividad, los criterios de evaluación y los comportamientos que se espera que se presenten durante la sesión.

- Supervisar e intervenir: Mientras dirige la sesión, el profesor ha de supervisar e intervenir cuando crea necesario mejorar el trabajo y lograr mejor comprensión de los contenidos de aprendizaje.
- Evaluar: El profesor debe evaluar la cantidad y la calidad del trabajo realizado.

b) Función del estudiante

Los nuevos entornos de enseñanza/aprendizaje exigen nuevos roles en profesores, pero también en los estudiantes. Acabamos de ver cuál es la misión del docente en estos nuevos entornos y según Adell (1997), “los estudiantes deben adoptar un papel mucho más importante en su formación, no sólo como meros receptores pasivos de lo generado por el profesor, sino como agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información”.

Las funciones del estudiante dentro de este nuevo contexto educativo y concretamente dentro las sesiones de tutorías personalizadas son las siguientes:

- Comprometerse y asumir una responsabilidad: El estudiante debe comprometerse y asumir la responsabilidad individual de realizar la tarea que se le pide en cada sesión.
 - Recoger de manera positiva los comentarios, preguntas, dudas y cambios que el profesor le aporta para mejorar su trabajo.
 - Recoger de manera positiva los comentarios, preguntas, dudas y cambios que tengan sus compañeros sobre su trabajo.
 - Prestar atención a las presentaciones del trabajo de sus compañeros.
 - Comentar, preguntar, intervenir, intercambiar información de los trabajos de sus compañeros.

En definitiva, se podría decir que en este tipo de sesiones se produce una doble interacción. En primer lugar, la interacción entre el profesor y el alumno y la interacción entre los propios alumnos.

En cuanto a la interacción individual profesor/alumno, consideramos que es totalmente positiva por diversos motivos:

- El estudiante recibe respuesta inmediata al trabajo realizado, ya que la corrección se realiza estando presente.
- El estudiante consigue una explicación detallada por parte del profesor de los aspectos que debe mejorar y de los aspectos que se consideran conseguidos.

En cuanto a la interacción alumno/alumno, entre las principales ventajas, las conclusiones de la investigación de Melero y Fernández (1995) argumentan que:

- En su interrelación con los compañeros, los alumnos aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información que probablemente no pueden obtener del profesor.
- Mejora la motivación de los estudiantes, puesto que para conseguir metas se llega a través de procesos e influencias interpersonales.
- Proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial (ayudar, compartir, cuidar, etc., a los otros), al garantizar las condiciones materiales para que se puedan practicar comportamientos solidarios, para que se implementen y se ejerciten los apoyos sociales.
- Los alumnos aprenden a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a la suya propia.
- Posibilita una mayor interdependencia y comunicación entre sus miembros.
- La autonomía, entendida como capacidad para entender lo que los otros esperan en una situación dada y para ser libres de elegir si satisfacer o no tales expectativas, se desarrolla mejor a través de la interacción con los compañeros.

3.6.5. Entornos virtuales como complemento de la docencia en el aula

En la implementación de entornos virtuales se debe tener en cuenta tanto la tecnología utilizada como las características de los otros elementos del proceso instructivo y en especial, al usuario del aprendizaje. Se trata de lograr que los alumnos se transformen en nuevos usuarios de la formación, donde el énfasis esté en el aprendizaje más que en la enseñanza. Esto implica un “acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje; control activo de dichos recursos; participación de los alumnos en experiencias de aprendizaje individualizadas basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos” (Salinas, 1997).

Las posibilidades de las distintas aplicaciones relacionadas con las TIC descansan no tanto en su grado de sofisticación sino en el modelo de aprendizaje en que se inspiran, en la relación profesor-alumnos, y en la manera de entender la enseñanza. Por tanto, se debe observar el proceso desde un punto de vista pedagógico prestando importancia al cambio de rol del profesor no como el director del proceso (‘sage on the stage’) sino como el de ayudante en el proceso de aprendizaje (‘guide on the side’). Asimismo, se entiende que los papeles de profesor-estudiante son interdependientes, es decir, el profesor se convierte en ayudante y el estudiante pasará a ser más autosuficiente, lo que permitirá un nivel más elevado de responsabilidad en su proceso de aprendizaje autónomo. De acuerdo con Race (1994), un buen sistema de enseñanza flexible es el que permite:

- Acomodarse directamente a las formas en que la gente aprende naturalmente.
- Apertura a diferentes necesidades y lugares de aprendizaje.
- Abrir varias opciones y grados de control al usuario.
- Basarse en materiales de aprendizaje centrados en el alumno.
- Ayudar a que los usuarios se atribuyan el mérito de su aprendizaje y desarrollar un sentimiento positivo sobre su consecución.

En cuanto al tipo de entorno virtual utilizado, Roberts, Romm, y Jones (2000) hablan de 4 modelos diferentes usados en educación (de iniciación, estándar, evolucionado, y radical) cuyas características son las siguientes:

- Modelo de iniciación. Se caracteriza por ofrecer apuntes de la clase presencial, mínimamente transformados, accesibles desde la red. Generalmente no se ofrecen oportunidades para la interacción o el diálogo. Este modelo es utilizado por aquellos más cautelosos ante el cambio y es aconsejable en aquellos contextos de aprendizaje donde el tiempo de preparación es extremadamente limitado o el instructor sea nuevo en la distribución basada en Web.
- Modelo estándar. Trata de utilizar las ventajas proporcionadas por la tecnología para permitir un cierto grado de comunicación e interacción entre estudiantes y profesores. Entre los elementos de este modelo destacan recursos electrónicos en forma de enlaces desde la página del curso, copias electrónicas de los materiales impresos del curso, guías para la realización de actividades, y una lista de discusión electrónica para el curso. La utilización de este modelo es apropiada cuando el profesor está experimentado con la gestión de la enseñanza a través de la Web.
- Modelo evolucionado. Este modelo mejora el estándar al introducir otros elementos complementarios como la distribución en CD-ROM del material Web al inicio del curso, clases pregrabadas en audio disponibles tanto en CD como en la Web, y animaciones para explicar conceptos. Este modelo es utilizado cuando es preferible la distribución de actividades en formato electrónico, cuando se pretende la interacción y retroalimentación, y cuando se van a trabajar aspectos complejos o técnicos.
- Modelo radical. Mientras los tres modelos anteriores tratan de adaptar el modelo de enseñanza presencial a un formato Web, el modelo radical ignora el concepto de clases. Aquí, los estudiantes son organizados en grupos y aprenden interactuando entre ellos. El profesor actúa como guía. Las características serían el envío de un vídeo a todos los estudiantes al comienzo del semestre explicando la forma en que el curso funciona, expectación de que los estudiantes usarán los materiales y harán un uso extensivo de los buscadores, y un uso intensivo de las listas de discusión del curso para la comunicación. Este modelo es aconsejable cuando los estudiantes estén familiarizados con el uso de la Web, sean capaces de trabajar de forma autónoma sin la presencia continuada del profesor y este último se encuentre cómodo actuando como guía más que como distribuidor directo de conocimientos.

La creación y mantenimiento de un entorno virtual para los estudiantes de la asignatura de “Inglés para la Informática” se correspondería con el modelo estándar, ya que ha sido el sitio web fue concebido como complemento y ayuda de las clases presenciales, en ningún caso, como sustituto.

Hay muchas formas diferentes de usar la tecnología en el proceso enseñanza/aprendizaje. Knight autora de la guía ‘*e-learning*’ y fundadora de ‘*eLearning centre*’ (www.elearningcentre.co.uk) también propone tres maneras de utilizar la tecnología en un curso o programa universitario:

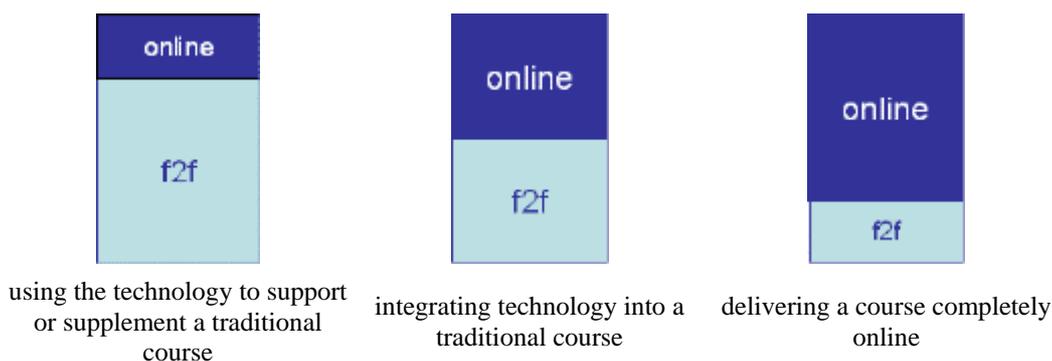


Figura 3.7. Tres maneras de utilizar la tecnología en el proceso enseñanza/aprendizaje universitario²³

a) *Using the technology to support a traditional course*: en esta primera opción, se trata de impartir un curso de la manera tradicional (con sesiones en clases, seminarios, tutorías, etc.), es decir, lo que Knight llama *f2f* (*face-to-face*) y usar la tecnología para complementar el curso con información en línea. Este tipo de documentación podría ser el programa de la asignatura, el dossier de clase, etc.

A menudo se dice que colgar este tipo de documentación no constituye un aprendizaje en línea, y es verdad, ya que por ejemplo, el programa de la asignatura o el dossier en si mismos no enseñan, pero ayudan al aprendizaje, complementan el aprendizaje. Por lo tanto, en este caso, la tecnología se usa para crear un entorno de trabajo donde los materiales sean más accesibles para los estudiantes. Es una manera muy útil de

²³ No se ha traducido los enunciados de las tres maneras de utilizar la tecnología, ya que esta figura esta originalmente en el idioma inglés y se ha querido respetar la versión original.

utilizar la tecnología siempre y cuando se tenga en cuenta que la tecnología es un complemento no un sustituto de la clase.

b) Integrating technology into a traditional course: la segunda manera de usar las tecnologías en el proceso de aprendizaje en la Universidad es integrarlas en un curso tradicional. Según la autora de esta taxonomía, Knight afirma que:

The second way to use the technology is to integrate online activities within a traditional (face-to-face) course. The resultant course is often known as a hybrid or blended course.

The use of interactive, collaborative, Internet-based activities within a traditional course can help to provide a much more flexible and richer learning experience for the learners.

En este caso, se puede incluir materiales como por ejemplo: actividades y ejercicios en línea, exámenes en línea, tests en línea, discusiones en línea o actividades donde se requiera la colaboración de los estudiantes. En este modo de combinar la tecnología con el curso tradicional, los elementos en línea y los *face-to-face* son complementarios. La puesta en marcha del entorno virtual del presente estudio pertenecería a esta categoría.

c) Delivering a course completely online: en este caso, se trata de impartir un curso totalmente en línea. Podría impartirse en paralelo a un curso tradicional y destinado a aquellos estudiantes que por diversas circunstancias no pueden asistir a clase. En este tipo de cursos, todo el contenido del curso y toda la interacción estudiante/profesor se realiza en línea.

3.7. El entorno socio-económico: La industria cerámica de la provincia de Castellón

La economía de la provincia de Castellón se basa principalmente en la industria cerámica-azulejera, la agricultura y el turismo. Según el estudio Ardan 2002-2003 de IMPIDA (Pag. 33), el sector cerámico es el que más riqueza genera en la Comunidad Valenciana, con un 8.3% del total en el año 2000.

Este trabajo se va a centrar en la industria cerámica-azulejera. Gracias a la colaboración de ASCER (Asociación Española de Fabricantes de Azulejos y Pavimentos Cerámicos) se puede hablar de datos específicos sobre la producción de este sector en España y en concreto, en la provincia de Castellón. En su dos últimos informes de los años 2001 (“El sector español de fabricantes de baldosas cerámicas”) y 2002 (“Los sectores español y mundial de fabricantes de baldosas cerámicas 2002”), ASCER resume que la producción del sector durante estos dos años.

En el año 2001, la producción del sector fue de 638 millones de metros cuadrados y la cuota española sobre la producción de la UE en el año 2000 era del 42.8%. En el año 2002, la cuota de producción subió un 2% alcanzando 651 millones de metros cuadrados. La cuota española sobre la producción de la UE fue del 45%.

Uno de los datos más importantes que comentan estos informes es que una de las características principales de este sector es la alta concentración de la industria en la provincia de Castellón. En el año 2001 el 93.6% de la producción nacional tuvo origen en esta provincia, en la cual están ubicadas cerca del 80% de las empresas del sector (existen 265 empresas en el territorio nacional dedicadas a la producción cerámica, de las cuales 205 están ubicadas en la provincia de Castellón). En el año 2002, el 94.2% de la producción nacional tuvo origen en la provincia de Castellón, donde están ubicadas el 75% de las empresas. El número de empresas dedicadas a la fabricación de azulejos subió

en el 2002, ya que la industria contaba con 301 empresas, de las cuales 226 están situadas en la provincia de Castellón.

Además, la producción media de una empresa de Castellón es de 3 millones de m²/año, mientras que la de una empresa fuera de la provincia es aproximadamente de 700.000 m²/año. La producción española mantiene un crecimiento positivo desde 1982. su progresión fue más notable en la década de los noventa. En los últimos años estamos ante una desaceleración en el crecimiento. De forma provisional se estima que en 2002 la producción subió un 2%. En 2002 la producción española representaba un 45% de la producción de la UE y un 10.5% de la producción mundial.

El valor de las exportaciones españolas, realizadas a 186 países, asciende en 2001 a 1.987 millones de euros frente a los 1.872 millones de euros del año 2000, es decir se produjo un incremento de un 6.2%. De los 1.987 millones de euros del valor total de las exportaciones del año 2001, 1.888 millones de euros pertenecen a las exportaciones realizadas desde la Comunidad Valenciana, y dentro de la Comunidad Valenciana, la provincia de Castellón exportó productos cerámicos y azulejos por valor de 1.828 millones de euros.

En el 2002, las exportaciones del sector, realizadas a 186 países, ascendieron a 2.059.3 millones de euros (1892.6 millones de euros corresponden a la provincia de Castellón), con un crecimiento del 3.6% frente al 6.2% del 2001. La cuota en el año 2000 sobre el comercio mundial era de un 27.6%, en el 2002 fue del 26.9%.

La figura 3.8. resume todos estos datos que acabamos de comentar facilitados por ASCER en el año 2001:

Producción nacional del sector en 2000	42.8% de la producción de la UE 27.6% de las exportaciones sobre el comercio mundial
Producción nacional del sector en 2001	638 millones de m ² 93.6 % de la producción nacional tuvo origen en la provincia de Castellón
Ubicación de empresas del sector	Total de empresas en España: 265 Total de empresas en la provincia de Castellón: 205
Producción media	Empresa de Castellón: 3 millones m ² /año Empresa fuera de Castellón: 700.000 m ² /año
Valor de las exportaciones	Total España: 1.987 millones de euros Total Comunidad Valenciana: 1888 millones de euros Castellón: 1.828 millones de euros

Figura 3.8. Resumen del sector cerámico nacional y castellanense en el año 2001

La figura 3.9. resume todos estos datos que acabamos de comentar facilitados por ASCER en el año 2002:

Producción nacional del sector en 2002	45% de la producción de la UE 26.9% de las exportaciones sobre el comercio mundial
Producción nacional del sector en 2002	651 millones de m ² 94.2 % de la producción nacional tuvo origen en la provincia de Castellón
Ubicación de empresas del sector	Total de empresas en España: 301 Total de empresas en la provincia de Castellón: 226
Valor de las exportaciones	Total España: 2.059.3 millones de euros Total Castellón: 1892.6 millones de euros

Figura 3.9. Resumen del sector cerámico nacional y castellanense en el año 2002

En la página web de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Castellón (camaracs.es) se encuentran los datos del 2001 con respecto a las exportaciones castellonenses de todos los sectores de la industria. Según las cifras de las exportaciones totales de la provincia de Castellón en el año 2001, el total provincial asciende a 3.534 millones de euros, de entre ellos 1.828 (coincidiendo con los datos facilitados por ASCER) pertenecen a la industria de azulejos y pavimentos cerámicos. La exportación a Europa de la industria cerámica castellonense asciende a 949 millones de euros y en concreto a la UE, 726 millones.

Comparando las cifras de exportación de la industria cerámica de Castellón con otro sector también importante como la agricultura, se observa que el valor total provincial de la producción agrícola es de 554 millones de euros (de ellos 507 pertenecen a cítricos.)

La figura 3.10. resume los datos mencionados pertenecientes a las exportaciones de la provincia de Castellón:

Total provincial de las exportaciones	3.534 millones de euros
Total provincial de las exportaciones del sector cerámico	1.828 millones de euros 949 a Europa (726 a la UE)
Total provincial de las exportaciones de productos agrícolas	554 millones de euros 507 pertenecen a cítricos

Figura 3.10. Exportaciones provinciales: totales, de la industria cerámica y de la producción agrícola

La figura 3.11. muestra información sobre el sector cerámico en España durante el año 2002, y también compara la producción y ventas del sector desde el año 1998 hasta el año 2002.

El sector cerámico español en 2002					
Producción		Exportaciones			
<ul style="list-style-type: none"> · 651 millones de m2 (provisional) · Incremento del 2% sobre 2001 · Cuota de la UE del 45,0% 		<ul style="list-style-type: none"> · A 186 países · 2.059,3 millones de euros · Incremento del 3,6% sobre 2001 · Cuota sobre comercio mundial del 26,9% 			
Empleo		Facturación			
<ul style="list-style-type: none"> · 26.100 empleos directos 		<ul style="list-style-type: none"> · Estimado: 3.595,9 millones de euros · Incremento del 3,6% sobre 2001 			
Producción y ventas del sector					
	1998	1999	2000	2001	2002
Producción	564	602	621	638	651
Ventas mercado nacional	1.166,9	1.330,4	1.428,9	1.484,6	1.536,6
Exportaciones	1.492,8	1.578,5	1.872,1	1.987,8	2.059,3
Ventas totales	2.659,7	2.881,9	3.301,0	3.472,4	3.595,9

Figura 3.11. Ventas en millones de euros y producción en millones de m2 del sector cerámico (www.spaintiles.info)

Finalmente, el informe de ASCER (2003) revela que en el año 2002, el primer país productor de azulejos fue China con una producción de 2.240 millones de metros cuadrados (un 36.3% de la cuota mundial) seguido de España con una producción de 651 millones de metros cuadrados (un 10.5% de la cuota mundial). El tercer país productor de azulejos fue Italia con una producción de 605 millones de metros cuadrados (un 9.8% de la cuota mundial).

4. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación está dividida en dos grandes bloques. En primer lugar, el estudio descriptivo que se ha realizado de 100 páginas web de empresas de la industria cerámica-azulejera de distintos países y culturas; en segundo lugar, la implementación en el aula, concretamente con estudiantes de la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión en la asignatura obligatoria de segundo curso: “Inglés para la Informática”.

Este apartado de ‘Método de la Investigación’ está fragmentado en dos secciones:

En la sección 4.1., se describe la metodología seguida en el estudio descriptivo-comparativo de las páginas web de empresas del sector azulejero (selección y justificación del corpus de 100 páginas web pertenecientes a 5 países diferentes y detalles de las variables estudiadas en todas las páginas web).

En la sección 4.2., se especifican las diversas metodologías que se han puesto en práctica con los estudiantes de ITIG (Ingeniería Técnica de Informática de Gestión), cuyo objetivo final era la construcción y diseño de una página web para una posible empresa de la industria cerámica-azulejera.

La evaluación de los resultados de dicho estudio se consigue por las siguientes variables: a) se examina el porcentaje de participación de alumnos que han realizado el trabajo en cada uno de los grupos, b) se observa el índice de alumnos que deciden realizar el examen oral sobre la página web, c) se considera el grado de autonomía de cada uno de los grupos durante el proceso de la actividad, comparándolo con un estudio piloto realizado anteriormente, d) se coteja por grupos las notas obtenidas por los

alumnos de la página web y e) por medio de cuestionarios, se obtiene una valoración de cada grupo donde se observa el grado de satisfacción, implicación y motivación de cada grupo que forma parte de este estudio. Estos resultados darán una idea del éxito de cada una de las metodologías aplicadas a cada grupo.

4.1. Estudio descriptivo del discurso de las páginas web

4.1.1. Corpus

El corpus que se ha empleado para el presente trabajo consiste en páginas web de empresas cerámicas. Cien páginas web han sido analizadas de forma individual para más tarde ser comparadas y de este modo encontrar sus diferencias y similitudes. Estas páginas web son páginas pertenecientes a empresas de la industria cerámica-azulejera de diferentes países, de diferentes continentes y diferentes culturas. Los países elegidos han sido: España, Italia, Reino Unido, China y E.E.U.U. A continuación, se explican los motivos de nuestra elección de los cinco países elegidos:

4.1.1.1. Empresas españolas de la industria cerámica-azulejera

Empresas españolas de la industria cerámica, concretamente, empresas situadas en la provincia de Castellón. La primera razón es la enorme importancia y gran proyección de la industria cerámica-azulejera castellanense tanto nacional como internacionalmente, ya que nuestra provincia alberga la mayoría de la producción de este sector (sección 3.7. Marco Teórico) y en segundo lugar, porque estas empresas pertenecen a nuestro entorno socioeconómico siendo imprescindibles y determinantes en la economía de nuestra región. La contribución de la industria cerámica a nuestro ámbito social es uno de los cimientos para nuestro crecimiento económico y por lo tanto, un estudio de las empresas pertenecientes a este sector es fundamental. En concreto y por su importancia, el estudio de páginas web de empresas pertenecientes a nuestra provincia muestra la proyección e imagen que las empresas de este sector quieren transmitir al exterior y su aportación a la industria del sector cerámico-azulejero en el ámbito internacional.

4.1.1.2. Empresas italianas de la industria cerámica-azulejera

La elección de la observación de páginas web de la industria cerámica italiana se debe principalmente a su gran magnitud e importante producción y, por ser una de las máximas competidoras de la industria cerámica española en cuanto a fabricación, diseño, producción, innovación y sobre todo, exportación. Este estudio trata de comprobar si a través de sus páginas web, también se puede considerar a la industria italiana del sector cerámico-azulejero una de las mayores rivales de la industria cerámica-azulejera española en la red. Se persigue resaltar y estudiar especialmente su diseño e innovación en la construcción de sus páginas y observar qué se logra aprender de ellas para mejorar el diseño de nuestras páginas web.

4.1.1.3. Empresas británicas de la industria cerámica-azulejera

Aunque la industria del sector cerámico es menos importante en el Reino Unido, ya que principalmente se dedican a la distribución no a la fabricación, la decisión de estudiar las páginas web de empresas inglesas del sector cerámico-azulejero quiere observar la aportación lingüística que podemos encontrar en ellas. Además del diseño, interesa también estudiar algunos rasgos lingüísticos dentro del discurso de este tipo de páginas web. Por tanto, concierne su diseño y su distribución de la información, pero lo más importante en el estudio de estas páginas web es la aportación que pueden brindar a las empresas españolas en cuanto a contenido y todo lo relacionado con el texto y sus rasgos lingüísticos a través de su gramática, sintaxis, vocabulario técnico, utilización de modismos, etc.

4.1.1.4. Empresas chinas de la industria cerámica-azulejera

La elección de empresas de la industria cerámica-azulejera china se debe fundamentalmente a la pretensión de descubrir qué tipo de diseño, estructura y contenido nos ofrecen las páginas web de empresas de un país que no es cercano a nuestro ámbito socioeconómico y sociocultural, pero del cual se puede aprender y obtener información para mejorar las páginas web de nuestro entorno. Esto podría ayudar a las empresas de Castellón que desearan adentrarse en el proceso de localización de sus webs para abrir nuevos mercados en Asia. Es decir, en ofrecer sus páginas en idiomas de otras culturas (chino, japonés, árabe) adecuadamente adaptadas lingüística y culturalmente. En resumen, lo que se persigue al hacer un estudio de empresas que no pertenecen a nuestro ámbito es analizarlas y escoger aquellos datos que puedan servir y beneficiar a nuestras empresas en un desarrollo económico.

Complementariamente, la inclusión de webs chinas nos permitirá comprobar si las características del género de las páginas web comerciales en general y más concretamente las páginas web de la industria cerámica se mantienen en culturas orientales.

Otra de las razones fundamentales es la relevancia que este sector ha ido adquiriendo en los últimos años en el mercado internacional y como prueba de este hecho, podemos decir que en el año 2002, el sector cerámico azulejero chino fue el máximo productor mundial de azulejos y el tercer país exportador de productos azulejeros (ver Marco Teórico, sección 3.7.).

4.1.1.5. Empresas norteamericanas de la industria cerámica-azulejera

La elección para este estudio de páginas web de empresas pertenecientes al sector de la cerámica, persigue en primer lugar, al igual que las páginas web inglesas, analizar los rasgos lingüísticos que puedan aportar a la mejora del contenido del texto en inglés en las páginas web de las empresas españolas; en segundo lugar, observar si hay alguna diferencia importante en cuanto al diseño y construcción de la página web por tratarse de una cultura distinta a la europea y por tratarse de empresas pertenecientes a la mayor potencia mundial en todos los aspectos, pero sobre todo a nivel económico y empresarial y ser líderes en el mercado electrónico. El estudio de estas páginas web puede aportar a las empresas españolas, por un lado, su mejora en el contenido y por otro lado, una aportación en cuanto a la innovación de su diseño.

4.1.2. Proceso de la elección del corpus

De cada país, se han elegido 20 páginas web pertenecientes a empresas del sector cerámico-azulejero. El primer paso ha sido analizar las 20 páginas web pertenecientes a cada país, estudiar las variables en cada una de las páginas web y después comparar las 20 para extraer los rasgos comunes y remarcar las diferencias encontradas; una vez conseguido el corpus de cada país, se pasa a comparar los datos observados en cada país y establecer las similitudes y diferencias encontradas; el tercer y último paso es establecer lo que las páginas web de Italia, Reino Unido, China y E.E.U.U. pueden aportar para la mejora en cuanto a diseño y contenido de las páginas web españolas. Hay que destacar que es posible que en algunos casos, las páginas web españolas sean las que pudiesen “enseñar” a las de los otros países, pero el objetivo de este trabajo es

centrarnos en lo que webs de otros países pueden aportarnos, para mejorar nuestra presencia en el mercado internacional.

Para el mejor estudio de las páginas web, se optó por imprimir todas las páginas que se han analizado. El volumen del corpus (100 Páginas Web) ha conllevado que el proceso de impresión abarcara 4 semanas completas.

Durante el proceso de selección del corpus y más tarde su impresión, se topó con los siguientes problemas: por un lado, la búsqueda en Internet de 20 páginas web de 5 países diferentes fue un trabajo complejo por los siguientes motivos:

- acarreó tiempo encontrar directorios empresariales de fiabilidad contrastada.
- las páginas web de cada país no fueron encontradas en el mismo directorio, por lo tanto tuvimos que hacer uso de diferentes directorios para cada país.
- una vez seleccionados los directorios donde había listas amplias de páginas web de empresas pertenecientes a cada país, el acceso a las páginas era directo pero durante el proceso de impresión se tuvo que rechazar algunas ya que no aparecían todos los elementos que se veían en pantalla o el papel aparecía en blanco.

La elaboración del corpus no fue una tarea sencilla por todas las razones expuestas, ahora se explica cómo se llegó a la obtención del corpus de las páginas web de cada país: las páginas web de empresas españolas, empresas italianas, empresas británicas, norteamericanas y chinas.

Se imprimieron las páginas web analizadas porque el estudio busca investigar la forma, estructura, diseño y contenido de estas páginas en un momento concreto. Las

páginas web por su propia naturaleza están en continuo cambio, y si a lo largo del período de realización de este trabajo de investigación se hubiera tenido que entrar en una misma página web en distintos momentos, se habría encontrado con versiones diferentes en muchos casos. Estos cambios habrían imposibilitado el análisis y la cuantificación de los datos de las diferentes variables del estudio. Al imprimir cada página este tema se solucionó al trabajar sobre lo que se podría describir como fotografías o instantáneas de la red en un momento concreto.

4.1.2.1. Páginas web de empresas españolas de la industria cerámica-azulejera

En un artículo anterior, Renau (2001b) ya se había examinado 20 páginas web de empresas españolas y descritas sus características al igual que sus similitudes y diferencias. Todas las páginas web estudiadas pertenecían a empresas situadas en la provincia de Castellón y el proceso del corpus fue el siguiente: nuestro conocimiento previo del sector cerámico de la zona y por tanto, de nombres de empresas castellonenses era mucho mayor de 20 (número de páginas web que necesitábamos para la elaboración del corpus). No obstante, lo que en un principio podía parecer sencillo, complicó y retrasó la extracción del corpus; la razón fue que al conocer muchas empresas del sector, queríamos acceder a las páginas web de las empresas más relevantes (desconociendo sí tenían web o no), por tanto no se remitió a un directorio, sino que directamente se escribía la dirección; en primer lugar, encontrar 20 páginas web no fue tarea fácil, sino que fue un proceso lento y en segundo lugar, nos enfrentamos al problema de la impresión, durante el cual se tuvo que rechazar algunas de ellas por su imposibilidad de impresión. Este corpus de 20 empresas españolas fue impreso durante el mes de Febrero del 2000 para la realización de su posterior estudio.

Un año más tarde, para este trabajo de investigación se decidió utilizar las mismas empresas que se habían analizado con anterioridad, para ello se visitó de nuevo su página web (conociendo ya su dirección en Internet). Sin embargo se comprobó que 8 de las 20 habían cambiado totalmente el diseño de la página y su contenido. De entre esas 8 páginas web, 6 de ellas fueron incluidas en el nuevo corpus, pero las 2 restantes tuvieron que ser descartadas (una de ellas estaba en proceso de construcción, por tanto no había ningún texto ni imagen y la segunda sólo tenía texto en castellano). Para completar el resto del corpus buscamos dos páginas web de otras empresas españolas pertenecientes al sector cerámico, también pertenecientes a la provincia de Castellón.

Por tanto, el corpus final de las páginas web de empresas españolas quedó de la siguiente manera: se volvió a imprimir con fecha de Marzo del 2001, 12 páginas web de empresas ya analizadas anteriormente; 6 páginas web de empresas ya estudiadas aunque su diseño y contenido eran totalmente nuevos y 2 páginas web de empresas totalmente nuevas y elegidas al azar, aunque por la cognición de la industria de nuestra provincia, se trata de dos empresas importantes en cuanto producción y exportación de sus productos. Estos problemas en la obtención del corpus ilustran algunas de las dificultades de estudiar géneros digitales en constante proceso de transformación.

4.1.2.2. Páginas web de empresas italianas de la industria cerámica-azulejera

La industria cerámica en Italia es muy importante y conocida mundialmente ya que es el tercer país productor de azulejos. Las empresas italianas pertenecientes al sector de la cerámica exportan sus productos a todos los países y continentes. Como ejemplo de la magnitud de esta industria, podemos decir que en Italia anualmente se

celebran 4 ferias internacionales dedicadas exclusivamente al sector cerámico. La más conocida es la feria de *Cersaie*.

Había varios directorios que remitían a páginas web de este tipo de empresas, y finalmente se decidió por un directorio encontrado en la página web *smart.com* confeccionado por *Aedile*. *Aedile* es el centro internacional de empresas y ferias especializadas en construcción, acabados, mobiliario y complementos para la casa. En este directorio encontramos más de 50 enlaces a páginas web de empresas italianas, de entre ellas elegimos 20 al azar. No hubo ningún problema a la hora de acceder a las páginas desde el directorio de *Aedile* y tampoco se encontró ningún problema al imprimirlas, por lo tanto, las primeras webs que se visitó fueron las 20 páginas web que forman el corpus de las empresas italianas de la industria cerámica.

4.1.2.3. Páginas web de empresas británicas de la industria cerámica-azulejera

El corpus de las 20 páginas web de las empresas británicas fue seleccionado de un directorio encontrado en el buscador *yahoo*. En la página web del buscador *yahoo.com* se escribió en inglés '*British Ceramic Tile Companies*' y se encontró una lista de 37 páginas web pertenecientes a empresas de este sector. De entre estos 37 enlaces, se eligieron los primeros 20 enlaces que proporcionaba dicho buscador y se visitó la página web de la empresa.

Los primeros 20 enlaces desde el directorio llevaban a 20 webs de empresas británicas, las cuales cumplían con los requisitos que se habían establecido; por tanto fueron dichos enlaces los que llevaron a las 20 páginas web de las empresas británicas que forman el corpus de este trabajo de investigación.

4.1.2.4. Páginas web de empresas chinas de la industria cerámica-azulejera

Las páginas web de empresas chinas de la industria cerámica fueron extraídas de dos directorios diferentes: en primer lugar, se accedió a la web *ceramic-tile.com* donde se encontró un directorio internacional de empresas del sector cerámico, se buscó el área de Asia y se topó con 11 direcciones web, de las cuales 4 pertenecían a empresas chinas y forman parte de este corpus; las 16 restantes se obtuvieron en el directorio que proporciona el buscador *yahoo* al pedirle que busque ‘*Chinese tiles*’.

4.1.2.5. Páginas web de empresas norteamericanas de la industria cerámica-azulejera

Las páginas web de las empresas de E.E.U.U. que forman el corpus de este estudio fueron sacadas de dos directorios diferentes. El primer directorio encontrado fue a través del buscador *yahoo*. En la página web del buscador *yahoo.com* se escribió en inglés ‘*American Ceramic Tile Companies*’, y se consiguió una lista de 9 empresas; el siguiente paso fue visitar esas páginas web e imprimirlas.

En la página web *ceramic-tile.com* aparece un directorio, en el cual se pueden buscar empresas pertenecientes al sector cerámico de cualquier país del mundo; se buscó empresas de E.E.U.U. y se obtuvo una lista de 30 páginas web.

Se escogió al azar las 11 primeras que aparecían en el directorio y las imprimimos, consiguiendo de este modo completar el corpus de 20 páginas web de empresas de E.E.U.U.

4.1.3. Variables

Una vez recogido el corpus de las 100 páginas web correspondientes a los 5 países diferentes, el paso siguiente fue estudiar las variables en cada una de las páginas web.

El total de variables utilizadas para el estudio del corpus ha sido 8 y son las siguientes: diseño de la página principal de cada página web, rasgos lingüísticos (tiempos verbales, pronombres personales y posesivos, uso de adjetivos), enlaces internos textuales, enlaces internos como iconos y símbolos, enlaces externos, fotos, idiomas e imágenes en movimiento.

4.1.3.1. Diseño

La primera variable que se ha estudiado en cada página web es el diseño de la página principal (*home page*), es decir, la distribución de la información que se encuentra al acceder desde un enlace con acceso directo a la página desde un directorio o al escribir la dirección completa. Se considera que la página principal de una página web va a aportar muchos datos no sólo sobre el contenido que se encontrará en el resto de la página web sino de la imagen que quiere mostrar de la empresa. En esta sociedad en general y también en el mundo de los negocios, la primera impresión sobre un determinado producto, persona, documento etc. va a condicionar sobre nuestras futuras decisiones. En este caso en concreto, la primera impresión de la página principal de una página web va a condicionar mucho en la opinión sobre la empresa en general y sobre todo, va a influir en la opinión de los clientes o futuros clientes. La decisión de comprar los productos de la empresa puede verse influida en gran parte por la primera impresión que tengan de su página web.

En el diseño de la página principal, se ha observado la posición del logotipo de la empresa, la ubicación de los enlaces internos (textuales y representados por iconos y símbolos), la posición de los enlaces externos, y en especial si aparece texto y fotos.

4.1.3.2. Rasgos lingüísticos

En el contenido se estudian los rasgos lingüísticos del texto en inglés que aparece en la página. Durante la elaboración e impresión del corpus, se observó que en algunas de las páginas principales de las páginas web de todos los países, el texto que aparecía no sería suficiente para un análisis en profundidad de los rasgos lingüísticos, ya que solo aparecía el logotipo de la empresa y los enlaces a los distintos apartados dentro de la página web. Se decidió que si la página principal no aportaba suficientes datos, se accedería al enlace donde hablaba sobre el perfil de la empresa, su localización, historia, etc.

Dentro de los rasgos lingüísticos analizados, este estudio se centra en los siguientes:

- **Tiempos verbales:** se han estudiado cuáles eran los tiempos verbales más utilizados y su uso, es decir, si la utilización de un determinado tiempo verbal estaba condicionada a la narración o exposición de un tema específico.
- **Pronombres personales y posesivos:** se han analizado cuáles eran los pronombres personales que aparecían con más frecuencia y su referente. El análisis se ha centrado en averiguar cual es el antecedente de cada pronombre personal y cual se usa con más frecuencia ya que algunos pronombres indican un mayor o menor grado de interactividad.

- Uso de adjetivos: se observa la frecuencia de los adjetivos en cada página web, su uso y el objetivo de su aparición.

4.1.3.3. Enlaces internos: textuales

La tercera de las variables elegidas es el tipo de enlaces internos, es decir, los enlaces que llevan a una página dentro de la misma página web de la empresa. Dentro de los enlaces internos hay dos tipos: en primer lugar, los enlaces internos textuales (aquellos que mediante una palabra, palabras u oración conducen a la ampliación de la información a la que el enlace se refiere) y en segundo lugar, los iconos y símbolos (enlaces internos que no contienen ninguna palabra, pero su representación gráfica en forma de dibujo indica claramente el tipo de información que se encuentra en la página a la cual se accede).

En esta variable, se considera solo los enlaces internos textuales, es decir, aquellas palabras o grupo de palabras que llevan a otra página diferente para ampliar la información. Los enlaces internos corresponden a la página principal de las páginas web. La información que se pretende obtener mediante el estudio de los enlaces internos es la siguiente:

- a) La ubicación dentro de la página principal de cada uno de los enlaces. Dependiendo de su colocación será más fácil para el usuario acceder a ellos y por lo tanto a la información que estos enlaces internos les proporcione.
- b) El análisis la forma de estos enlaces. Si están compuestos de una sola palabra, grupo nominal o una oración.
- c) El contenido de este tipo de enlaces. Se presta especial atención al vocabulario de las páginas web británicas y norteamericanas, ya que puede servir para aportar una

serie de palabras que las demás páginas web de los países de habla no inglesa puede que no utilicen.

4.1.3.4. Enlaces internos: iconos y símbolos

Para ir de una página a otra dentro de una página web se utilizan enlaces internos textuales e iconos. Los iconos y símbolos, al igual que los enlaces textuales, ayudan a navegar dentro una página web con mayor o menor facilidad. La elección de un tipo u otro de enlaces depende exclusivamente del diseñador y está muy relacionado con el diseño global de la página web. Los enlaces textuales ayudan a acceder rápidamente a la información que se desea, al igual que los iconos y símbolos, siendo estas representaciones gráficas, son más visuales para el usuario. La diferencia más importante entre los enlaces textuales y los iconos es que los enlaces textuales, al ser palabras, hay que modificarlos dependiendo del idioma, es decir, los enlaces textuales en la versión española, por ejemplo, aunque significan lo mismo tendrán que ser modificados en la versión inglesa; en cuanto a los iconos, al ser dibujos, símbolos, etc. son, por lo general, comunes en todos los países, por tanto, no hay que modificarlos en cada versión que se hace de la página web.

Para estudiar los iconos que aparecen en la página principal de la página web, en primer lugar se observa si la página principal incluye iconos; en segundo lugar, se describen, clasifican y se hace referencia a lo que representan. El estudio de los iconos y símbolos persigue comprobar si en todas las empresas del mismo país se utilizan el mismo tipo de elementos visuales, y comparar los resultados obtenidos de las páginas web de un mismo país con los encontrados en las páginas principales de las páginas web de todos los demás países.

Se trata de observar si los iconos y símbolos son universales, es decir, si estas representaciones gráficas son iguales en todos los países o por el contrario, cada país tiene su propio sistema de iconos.

4.1.3.5. Enlaces externos

El siguiente paso es observar si la página principal de cada página web contiene enlaces externos, enlaces que nos lleven a otra página web diferente y si es así, el motivo de ello. Es importante el estudio de los enlaces externos dentro de una página web. En el presente trabajo, se quiere observar la aparición de este tipo de enlaces en las páginas web de los diferentes países y, si en efecto aparecen este tipo de enlaces, acceder a las páginas web a las que conduzcan y observar cual es su contenido y justificar dicha elección de la empresa.

4.1.3.6. Fotos

La sexta variable en este estudio de las páginas web ha sido observar si se incluyen fotos y qué tipo de fotos.

Las gestiones seguidas para analizar esta variable han sido: a) contar el número de fotos que la empresa incluye en su página principal, b) hacer una clasificación del tipo de fotos (fotos de la fábrica, de los azulejos y ambientes) y c) encontrar una explicación del por qué la empresa ha incluido un tipo de fotos y otras no.

4.1.3.7. Idiomas

En séptimo lugar, se han considerado los idiomas empleados en estas páginas. El corpus está formado por páginas web de cinco países diferentes con distintos idiomas nativos (español, inglés, italiano y chino). Un requisito imprescindible para incluir las

páginas web en el corpus es que tuviesen la versión en inglés aparte de su propio idioma. En el caso de las británicas y norteamericanas, el inglés es su idioma oficial y nativo, pero en el caso de las españolas, italianas y chinas, aparte de su idioma, debían tener una versión en inglés. La explicación de esta decisión es que se quería analizar el texto en inglés de las páginas web y el único idioma común que se podría encontrar al analizar textos provenientes de diferentes países y continentes era el inglés, al ser ésta es la *lingua franca* del comercio internacional y de Internet.

Lo que se quiere comprobar es si conjuntamente con el inglés, hay alguna versión en otro idioma diferente que no sea el suyo o el inglés y cuál es ese idioma. Complementariamente, se ha probado si hay diferencias en el uso del inglés entre los países donde el inglés es la lengua nativa y los países donde el inglés no es lengua nativa.

4.1.3.8. Imágenes en movimiento

Una página web se diferencia de una hoja impresa en papel por multitud de elementos que aparecen en la página de la red que en una hoja de papel no podrían aparecer (aunque por los motivos explicados anteriormente hayamos optado por tomar las páginas impresas como referencia para la mayoría de variables de nuestro estudio). Uno de estos elementos que diferencian a ambos tipos de página son las imágenes en movimiento. En este caso, una página web está más cerca del término “medio audiovisual” (televisión, cine, etc.) que de una simple página impresa.

En la actualidad, los diseñadores de páginas web o *webmasters* tienen a su alcance una gran cantidad de herramientas con las cuales diseñar una página web llamativa para el usuario. Una de las herramientas que más pueden ayudar a la creación de una página web que sea atractiva y sobre todo muy visual es la incorporación de imágenes en

movimiento. La incorporación o no incorporación de estas imágenes en movimiento dentro de una página web está supeditada a la voluntad de la empresa y del diseñador de la página web.

La utilización de estas imágenes en movimiento es importante para estudiar el diseño global y la imagen que la empresa quiere mostrar o dar a conocer, por eso pensamos que era pertinente el estudio de estas imágenes. Aunque todo el corpus de las páginas web había sido impreso, las imágenes en movimiento, evidentemente no aparecían en movimiento en la hoja impresa y han sido estudiadas directamente sobre las páginas web grabadas en CD-ROM.

4.2. Aplicación docente: estudio experimental

Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.

(Benjamin Franklin, 1706-1790)

El estudio experimental se ha realizado con estudiantes que cursan la asignatura de “Inglés para la Informática” (IG14) de segundo curso de la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión (ITIG) de la Universitat Jaume I situada en la ciudad de Castellón.

La información que se encuentra en el LLEU (llibre electrònic de les titulacions) sobre la titulación de ITIG es la siguiente:

L'Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió és una titulació que proporciona una àmplia formació científica i tècnica actualitzada i especialitzada, i està orientada cap a la formació i capacitat dels titulats per a la concepció, la projecció i l'aplicació de sistemes informàtics en el món de la gestió.

En general, la base formativa dels estudis d'Enginyeria Tècnica en Informàtica, està constituïda per la interrelació de quasi totes les branques del saber científic, fonamentalment: matemàtiques, lògica, enginyeria, lingüística, física, electrònica, estadística, economia, etc. Amb aquestes, es troben una sèrie de matèries específiques sobre informàtica i aplicacions.

L'enginyer tècnic en Informàtica de Gestió és un programador analista d'aplicacions. Treballa en l'anàlisi i la preparació de la informació, és a dir, en la creació i adaptació de programes informàtics a les necessitats dels diferents usuaris. Per tant, la seua funció està més orientada cap a les demandes de l'usuari final de l'equip. (lleu.uji.es)

La titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión (ITIG) prepara especialmente a sus estudiantes para ser programadores analistas de aplicaciones, trabajando en la creación y adaptación de programas informáticos a las necesidades de los usuarios. Los estudiantes de dicha titulación también deben ser expertos en el dominio de la red y por tanto, es conveniente que estén familiarizados con la tarea de diseño y construcción de páginas web.

4.2.1. Asignatura IG14 (Inglés para la Informática)

Antes de empezar a explicar el motivo y los detalles del estudio experimental, referir que la asignatura de “Inglés para la Informática” se imparte por el Departamento de Filología de la Universitat Jaume I para segundo curso de ITIG (Ingeniería Técnica de Informática de Gestión). La asignatura de Inglés para la Informática, cuyo código es IG14, tiene 4.5 créditos y es obligatoria. La asignatura se divide en Teoría y Práctica. La teoría cuenta como un 1.5 créditos y la Práctica son 3 créditos.

En el curso 2003/04, en la parte teórica, se les enseña a los estudiantes la estructura y contenido de un artículo de investigación en inglés; siguiendo el libro *Network English* (Posteguillo, 1997). A los estudiantes se les van marcando las pautas y los pasos para que sean ellos mismos los que como producto final escriban un artículo de investigación. El porcentaje de este artículo de investigación, sobre la nota final de toda la asignatura, es de un 30%. El objetivo de la parte teórica es, en definitiva, mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en el inglés técnico e introducirlos en el registro del inglés profesional y académico.

A la parte práctica le corresponden 3 créditos; el objetivo de la parte práctica es perfeccionar las destrezas del estudiante en la lengua inglesa; se utiliza un dossier confeccionado con capítulos del libro *Oxford English for Computing* (Boeckner y Brown, 1993, 1997): a) en cuanto a la escritura, los estudiantes deben ser capaces de escribir descripciones y explicaciones de procesos y ser capaces de hacer resúmenes de textos extensos, prestando atención especial al vocabulario técnico informático; b) con respecto a la lectura, los estudiantes deben entender una gran variedad de textos, desde textos explicativos, anuncios hasta conversaciones; c) en cuanto a la producción comunicativa, deben ser capaces de comunicarse utilizando términos específicos del

campo de la informática, y d) en cuanto a la comprensión oral, deben poder entender a personas nativas hablando de temas referentes a la informática e utilizando vocabulario específico.

A la parte práctica le corresponde un 70% de la nota final de la asignatura. Este 70% está dividido en: un 40% al examen escrito; este examen escrito consiste en una lectura y preguntas de comprensión sobre la lectura, de comprensión oral y preguntas sobre vocabulario técnico, incluidos los acrónimos. El vocabulario y los acrónimos son todos vistos en las sesiones y están en el dossier con el cual se trabaja en el aula. Un 20% de la nota final corresponde al diseño de una página web y un 10% al examen oral; en el examen oral, los estudiantes tienen dos opciones: la primera opción es la de hacer una breve exposición del trabajo que han realizado para la parte teórica de la asignatura, es decir, un resumen del artículo de investigación y, como segunda opción pueden presentar la página web, es decir, los estudiantes presentan su página web y exponen todos los elementos que han incorporado y la explicación de los pasos que han seguido para el diseño y elaboración de la página web. En función del experimento es posible que se replanteen los porcentajes asignados a cada parte de la evaluación.

4.2.2. Encargo de la página web

El encargo para la realización de la página web para todos los estudiantes que cursaron la asignatura de “Inglés para la Informática” fue el mismo, independientemente del grupo al que asistieran a clase y del profesor de prácticas (ver grupos experimentales y de control, secciones 4.2.4. y 4.2.5.).

Cada estudiante debe diseñar una página inicial de una empresa de la industria de la cerámica-azulejera, dicha empresa debe estar situada en la provincia de Castellón.

Además de la página de inicio, también se debe diseñar una segunda página dando información sobre la empresa (su historia, actividad profesional, tipo de productos). En esta página dedicada a la empresa, se debe incluir un texto de unas 300 palabras (en inglés). Se les aconsejó que se documentasen visitando webs de la industria cerámica de distintos países: empresas españolas, italianas, chinas, británicas, norteamericanas o de otros países.

También se les informa a todos los estudiantes que tras finalizar la página web, deben colgarla en Internet. Para la realización de este trabajo tenían hasta el 18 de Diciembre, es decir, dos meses y medio.

4.2.3. Selección de los sujetos

La razón de la elección de los estudiantes de segundo curso de la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión viene dada por los siguientes motivos:

- En primer lugar, por tratarse del segundo año que se impartía dicha asignatura. Los sujetos no iban a ser los mismos estudiantes del año anterior; el hecho de ser una asignatura ya impartida anteriormente era un aspecto positivo, al conocer las características generales de los estudiantes: (1) Estudiantes, en su mayoría, con un nivel intermedio de inglés. En la realización del trabajo se les pide que redacten un texto en inglés, y por tanto, se considera que los sujetos deben tener una buena base del idioma para desarrollar dicha tarea. (2) Necesariamente, los sujetos debían estar

familiarizados con los entornos virtuales, con nociones de informática (software, hardware, sistemas operativos, programas y aplicaciones informáticas, etc.) y sobre todo, con un conocimiento intermedio-alto de la red, así como con un buen manejo de las herramientas necesarias para diseñar y construir páginas web. Todas estas características las reúnen los estudiantes de segundo curso de la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión (ITIG).

- La segunda razón la dieron los propios estudiantes de la titulación. En la asignatura de tercer curso llamada “Inglés Comercial y Técnico para la Informática”, optativa para las tres titulaciones de Informática (Ingeniería Informática, Ingeniería Técnica de Informática de Gestión e Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas, se realizó una encuesta entre los alumnos que asistían a clase (un total de 60 alumnos) sobre las salidas laborales que tienen sus carreras y sus preferencias. El 30.5% de los alumnos contestó que les gustaría trabajar como programadores; en segundo lugar, el 17% de los alumnos respondió que les gustaría dedicarse a la construcción, diseño y mantenimiento de páginas web; el resto de posibilidades fueron operador de sistemas, analista de sistemas, analista de bases de datos, etc. Aunque no tenemos los porcentajes por titulaciones, con este dato obtenido conocimos las expectativas de los alumnos de las titulaciones de las tres Ingenierías Informáticas de la Universitat Jaume I y que se relaciona en gran medida con la tarea diseñada para este experimento.

- Al ser los profesores de la asignatura, el contacto es más directo y personal con los estudiantes. Éstos se sienten más motivados, más cómodos y lo encuentran totalmente justificado.

4.2.4. Grupos experimentales

El total de grupos de prácticas de la asignatura IG14 (Inglés para la Informática) dirigida a estudiantes de segundo curso de ITIG (Ingeniería Técnica de Informática de Gestión) es de cinco. Entre estos cinco grupos, tres grupos son experimentales (los tres grupo de mañana) y dos grupos de control (los dos grupos de la tarde). Entre los tres grupos experimentales (los cuales reseñaremos como LA1, LA2 y LA3) existe una diferencia metodológica. Dicha diferencia en la metodología fue llevada a cabo durante el proceso de realización de la actividad de la creación y diseño de una página web perteneciente a una posible empresa del sector cerámico-azulejero.

En la primera sesión de clase, se les explica a los estudiantes de los tres grupos experimentales al igual que a los del grupo de control, el contenido de la asignatura. Cada grupo asiste a clase en horario diferente.

Tras detallar cada una de las partes en las que va a consistir, la segunda hora de la sesión se dedica a enseñarles en qué consistió el estudio descriptivo de 100 páginas web de diferentes países. Se especifican todos los elementos más relevantes que aparecen en ellas y se ponen ejemplos reales de extraídos de la investigación previa. Tras esta explicación detallada, los estudiantes exponen sus dudas y hacen todos los comentarios que deseen, los cuales son debidamente contestados y aclarados.

En esta misma sesión, se les informa a los estudiantes que la fecha de entrega de la página web es el 18 de Diciembre, que coincide con el último día de clase antes de Navidad, con lo cual tienen dos meses y medio para la ejecución del trabajo.

Con cada uno de los tres grupos experimentales (LA1, LA2, LA3) se lleva a cabo tres tipos diferentes de tutorías. En la primera sesión de clase, a cada grupo de prácticas se les informa del tipo de seguimiento y tutorización que se va a seguir para la realización de la página web.

La metodología que se ha practicado con los tres grupos experimentales cumple con las características que se han expuesto con respecto a los llamados ‘contratos de aprendizaje’ (ver sección 3.6.2., Marco Teórico). Cada grupo experimental sigue una metodología distinta, pero todos ellos tienen algunas características comunes:

- El compromiso implícito por parte del estudiante de cumplir los objetivos claramente marcados por el profesor durante todo el proceso de las tutorías.
- El compromiso implícito y explícito por parte del profesor de marcar objetivos, marcar pautas, hacer un seguimiento personalizado de los alumnos, corregir, asesorar y revisar todo el proceso de aprendizaje.

4.2.4.1. Grupo experimental LA1

A los estudiantes del grupo experimental LA1, se les informa que durante ese período antes de la entrega de la página web, habrá una serie de tutorías personalizadas prefijadas y presenciales, donde el profesor se compromete a hacer un seguimiento del proceso de la realización de la página web y por su parte, los estudiantes deben comprometerse a llevar a dichas tutorías prefijadas, el trabajo encomendado.

a) Elección del grupo

Se acuerda con los alumnos que el número de sesiones será de tres y se les indica las semanas de realización de dichas tutorías y el trabajo que deben llevar realizado. Aunque el trabajo de realización de la página web es individual, las tutorías personalizadas deben ser en grupo (entre 3 y 6 personas). La razón de estas tutorías grupales se explica en el apartado b (número de estudiantes por grupo).

El profesor no es el encargado de hacer los grupos ni de elegir el horario, son los propios estudiantes los encargados de asignarse a un grupo y elegir las horas que ellos pueden ir a las tutorías, el cual se les dice que será el mismo durante las tres sesiones.

Los grupos se forman de este modo:

- en algunos casos, por afinidad; algunos estudiantes se ponen de acuerdo con la persona o grupo de personas con las que más relación tienen.
- en el resto de casos, por disponibilidad; otros estudiantes, una vez formados los grupos y decididos los horarios de las tutorías, se unen a un determinado grupo según el horario (aunque los estudiantes coinciden en

la sesiones de la asignatura de inglés, cada uno tiene un horario de clases diferente, dependiendo de las asignaturas elegidas).

La elección de grupos y del horario de las tutorías personalizadas llevó un cierto tiempo, sobre todo, por la disponibilidad horaria de los estudiantes para poder adaptarse a un grupo. Este hecho produjo que se hiciesen dos grupos de dos personas, lo cual no se había previsto, ya que nuestra propuesta inicial era de grupos entre 3 y 6 personas. Finalmente se decidió aceptar los dos grupos de dos personas por cuestiones meramente de incompatibilidad horaria.

b) Número de estudiantes por grupo

El número del grupo de estudiantes que viniesen a las tres sesiones de tutorías personalizadas en un principio se había concebido entre 3 y 6 estudiantes. Según los criterios que propuso Ferrer (1994) como estrategia metodológica para trabajar con grupos reducidos (ver sección 3.6.2., Marco Teórico).

Al formar grupos reducido de trabajo, se pretende que el estudiante consiga:

b.1. Una interacción muy personalizada con el profesor.

La manera de interactuar entre el profesor y el alumno en este tipo de sesiones es más personalizada, el alumno se da cuenta que el profesor está haciendo un seguimiento individualizado de su trabajo y toma conciencia de esta situación de aprendizaje. Este hecho favorece a que los alumnos se responsabilicen y se impliquen más en la actividad que están realizando.

b.2. Una interacción muy personalizada con un grupo reducido de sus propios compañeros.

La interacción con un grupo reducido de estudiantes permite que no sea sólo el profesor el que supervise y dirija la sesión; también los compañeros dan sus razonamientos y hacen sus manifestaciones sobre el trabajo presentado por el resto.

c) Desarrollo de las sesiones de las tutorías personalizadas

PRIMERA SESIÓN

Lugar	Despacho del profesor
Fecha	Tres semanas después del inicio de las clases y por consiguiente, tres semanas después de la explicación del trabajo a realizar.
Horario	El horario es elegido por los propios estudiantes, una vez formados los grupos de trabajo, son los propios estudiantes quienes deciden el día y la hora.
Alumnos	Grupos de entre 2 a 6 personas
Número total de alumnos	30 alumnos correspondientes al grupo LA1
Tarea previa a la sesión por parte del estudiante	El compromiso de los estudiantes se concreta tres semanas antes de la primera sesión de tutorías personalizadas. Boceto en papel de la página de inicio de la web.

Figura 4.1 Desarrollo de la primera sesión de las tutorías personalizadas con el grupo experimental LA1

Se les pide a los estudiantes que para la primera sesión deben llevar a la tutoría un boceto o esquema de la página de inicio de su página web de una empresa del sector cerámico-azulejero.

Dicho boceto debe contener:

- (1) El nombre y logotipo de la empresa. Los estudiantes deben decidir un nombre para la empresa ficticia. Ellos saben que la empresa está dentro del sector de la industria cerámica-azulejera, por tanto, el nombre debe ser adecuado y coherente con el tipo de industria al cual pertenece la empresa. También deben pensar y diseñar el logotipo de dicha empresa.
- (2) La estructura de la página de inicio de la página web. En el boceto, ya se debe ver reflejado el tipo de estructura que tendrá la página de inicio. Todos los elementos textuales y no textuales deben estar plasmados en el boceto.
- (3) Los enlaces internos de la página web. En la primera sesión de clase, se les presenta a los estudiantes el estudio realizado de 100 páginas web de empresas de diferentes países; en esta sesión, se les presenta la lista de enlaces más característicos de este tipo de webs. Por tanto, con esta información proporcionada en clase ya deben haber elegido los enlaces internos que quieren que aparezcan en la página de inicio de su web. Dentro de esta elección, también deben decidir si quieren que los enlaces internos sean textuales o por el contrario, compuestos por iconos y símbolos.
- (4) Versiones de los idiomas. Aunque la página web que deben realizar ha de ser en inglés, ya que entra dentro de la asignatura de “Inglés para la Informática”, los estudiantes deben pensar en la posibilidad de que si su

página web fuese real, qué otros enlaces a diferentes versiones en otros idiomas deberían incluir en la página de inicio. Enlaces, por supuesto, no activos; pero como se pretende que, aunque sea una actividad para una asignatura y es imposible pedirles a los estudiantes que diseñen una página web completa, por lo menos, deben intentar que sea lo más parecida a una página web real.

- (5) Enlaces externos. Los estudiantes deben decidir si en su página de inicio quieren que haya enlaces externos. Recordar que los enlaces externos son aquellos enlaces que nos conducen a otra página web diferente de la que nos encontramos.
- (6) Imágenes en movimiento. Aunque este es el elemento más difícil de introducir en el diseño de una página, los estudiantes, en una idea inicial, pueden plantearse si les gustaría que su página de inicio tuviese alguna imagen en movimiento.
- (7) Fotos. La posibilidad de incluir alguna foto en la página de inicio es una idea a tener en cuenta. No se les pide que sea una foto original, sino que pueden bajársela de cualquier otra página web.

Durante el transcurso de la primera sesión, todos cumplieron con su compromiso de realizar un boceto de la página de inicio. La estructura de las sesiones fue en todos los grupos la misma: en primer lugar, se organizó un turno de exposiciones; en segundo lugar, de manera individual, cada estudiante presenta su boceto al profesor y a los compañeros; tras la exposición, el profesor hace los comentarios, preguntas y correcciones pertinentes a cada estudiante; más tarde, el resto de estudiantes tiene la oportunidad de comentar, preguntar y opinar sobre el boceto realizado por sus

compañeros. De esta manera, se produce un diálogo, en primer lugar, profesor/estudiante, más tarde, estudiante/estudiante y por último, se produce un diálogo donde todos los presentes pueden participar, es decir, se produce una interacción directa entre el profesor y todos los estudiantes. Al finalizar la sesión de tutoría, cada estudiante se va con toda la información que necesita para modificar y mejorar su trabajo.

La información recibida por parte de los estudiantes, no sólo llega de parte del profesor sino también viene de sus propios compañeros. El estudiante, lejos de sentirse incomodado por las opiniones de sus compañeros, las acepta de buen grado si se da cuenta de que la va ayudar a mejorar su trabajo, pero también es libre de rebatirlas si no está de acuerdo.

Cuando está a punto de concluir la sesión se les emplaza a los estudiantes para dos semanas más tarde, con el mismo grupo de estudiantes y a la hora que ellos mismos eligen.

Se les explica la tarea que tienen que presentar en la segunda sesión: crear la página web en el ordenador. En este momento es cuando surgen de nuevo las dudas entre los estudiantes, ya que para la mayoría de ellos, es la primera vez que se enfrentan al trabajo de creación de una página web.

De nuevo, con ayuda del profesor y de algunos compañeros más expertos se pasa a resolver e instruir todas las dudas que surgen. Se les recomienda a los estudiantes inexpertos que utilicen el programa “*Frontpage*” de *Windows Microsoft Office* ya que es muy sencillo y fácil para la creación de páginas web. El programa *FrontPage* (según la información de la página web de *Microsoft*, España) ofrece el potencial necesario para desarrollar sitios web sofisticados, diseñar una web a su gusto y crear un código de una forma más eficaz; de igual modo, se pueden crear sitios web donde los datos se

gestionen con XML o diseñar soluciones personalizadas para los productos y tecnologías de *Microsoft Windows SharePoint*.

Otro programa muy recomendable y con más aplicaciones es el “*Dreamweaver*”, aunque se requiere un poco más experiencia en el manejo de creación de página web. La ventaja de la utilización de este programa es que existen tutoriales y plantillas que facilitan y ayudan a la creación de páginas web personales.

En la web de macromedia (macromedia.com) aparece la siguiente definición del programa:

Dreamweaver lets you create sites and applications the way you want to -- by hand-coding, visual design, or a combination of the two, and with your choice of server technologies. Dreamweaver MX 2004 expands your options and makes it even easier to accomplish your web and application development goals. (www.macromedia.com/software/dreamweaver)

Otra manera posible para el diseño y creación de páginas web es la utilización sólo del lenguaje HTML²⁰. Aunque utilizado por algunos estudiantes, hacer una página web con HTML tiene dos desventajas: la primera, el desconocimiento del lenguaje y la segunda, los pocos recursos y herramientas que se encuentran para la creación del diseño de páginas web.

En definitiva, los estudiantes tras la primera sesión tienen claro la estructura de la página de inicio de su trabajo y los elementos que tienen que incluir y por otro lado, saben que tienen que trabajar durante las dos semanas siguientes con un claro objetivo.

²⁰ (HyperText Markup Language). Lenguaje de marcado de Hipertexto. Es el lenguaje estándar para describir el contenido y la apariencia de las páginas en el WWW.

SEGUNDA SESIÓN

Lugar	Despacho del profesor
Fecha	Dos semanas después de la primera sesión
Horario	El horario es elegido por los propios estudiantes, con el mismo grupo que la primera sesión.
Alumnos	Grupos de entre 2 a 6 personas
Número total de alumnos	30 alumnos correspondientes al grupo LA1
Tarea previa a la sesión por parte del estudiante	El compromiso de los estudiantes se concreta en la primera sesión de tutorías personalizadas*

Figura 4.2. Desarrollo de la segunda sesión de las tutorías personalizadas con el grupo experimental LA1

* El profesor, al finalizar la primera sesión explica los objetivos para la segunda sesión. En esta ocasión, se les pide a los estudiantes que deben llevar un disquete con la página inicio ya diseñada. Durante las dos semanas que transcurren entre la primera y la segunda sesión, los estudiantes ya deben haber trasladado la idea del boceto presentada y revisada en la primera sesión por el profesor y por sus compañeros al ordenador.

El traspaso del boceto al ordenador es el paso más difícil para la mayoría de estudiantes, ya que para muchos de ellos es la primera vez que se enfrentan al diseño de una página web y no saben cómo hacerlo.

Los estudiantes ya han dado un gran paso en la construcción de la página web. Lo que hacía dos semanas era un boceto en una hoja de papel, ahora ya está diseñado en el ordenador. Todos los estudiantes reconocen que este paso ha sido el más difícil y laborioso por dos razones principales:

1. la primera es el reconocimiento por parte de muchos de ellos que nunca habían diseñado una página web. Los estudiantes ni siquiera sabían que programa utilizar ni por donde empezar cuando se les planteó en la primera sesión de clase el trabajo a realizar. Aunque ya se ha comentado que en la primera sesión se les orientó en cuanto a los programas a utilizar, los estudiantes reconocieron, aunque al principio por desconocimiento, les había resultado complicado, lograron realizar la tarea con éxito.
2. la segunda es que, una vez familiarizados con el programa, tuvieron que modificar su planteamiento inicial expuesto en el boceto. Por una parte, debido a su inexperiencia inicial, tuvieron que adaptarse ellos al programa y por otra parte, en muchos casos, no pudieron adaptar el programa a sus necesidades y requerimientos.

El transcurso de la segunda sesión comienza con los comentarios de los estudiantes sobre la dificultad del trabajo acometido, pero por otra parte, con la satisfacción del trabajo cumplido. Absolutamente todos los estudiantes que empezaron en la primera sesión, vinieron a la segunda sesión y cumplieron con el objetivo propuesto para dicha sesión.

La sesión se desarrolla con la visualización y corrección de las páginas de inicio de manera individual, con los comentarios del profesor pero, sobre todo, por la puntualización y explicación de la estructura de la página web. En esta ocasión, los estudiantes ya se sienten un poco expertos en la creación de páginas web y lo expresan de las siguientes maneras:

1. puntualizando y explicando cada uno de los elementos que aparecen en su página de inicio y que todos los allí presentes estamos viendo en pantalla. Los estudiantes han trabajado duro durante dos semanas, han tenido que hacerse expertos en una materia que desconocían y lo quieren dejar patente, quieren dar una explicación detallada de todo su trabajo.
2. comentando las dificultades con las que se han encontrado; dejando constancia, en la mayoría de casos, que es la primera vez que se enfrentan a la creación de una página web.
3. explicando en algunos casos, las pequeñas variaciones que han tenido que hacer de su boceto inicial, debido al desconocimiento del programa utilizado.
4. expresando abiertamente su satisfacción por la capacidad que han tenido de realizar algo nuevo cuyo resultado ha sido positivo.

En esta sesión, al igual que ocurriera en la primera, los estudiantes reciben comentarios, correcciones y modificaciones tanto por parte del profesor como por parte de sus compañeros. También tienen ocasión de observar el trabajo realizado por sus compañeros y de alguna manera, contrastar su trabajo corroborando que su tarea va por buen camino.

Al finalizar la segunda sesión, se les emplaza para dos semanas más tarde. Se les explica que en la tercera y última sesión deben traer: a) las correcciones realizadas, b) el texto en inglés y c) la página web ya debe estar colgada en la red.

La mayoría de estudiantes mencionan su desconocimiento de cómo colgar una página web en el servidor. De nuevo, con ayuda del profesor y con la de algunos

estudiantes más expertos se les enseña los pasos a seguir mediante el protocolo FTP (*File Transfer Protocol* o Protocolo de Transferencia de ficheros). En el diccionario de informática de la editorial *Oxford University Press*, se presenta la definición de FTP (Movimiento de un fichero de un ordenador a otro en una red).

La preocupación de los estudiantes era palpable, debido a que no estaban familiarizados con el Protocolo de Transferencia de ficheros. Con la ayuda de un estudiante experto se colgó en la página web de la asignatura, la dirección de la página personal de dicho estudiante. En dicha dirección, había una enlace a un documento que explicaba detalladamente los pasos a seguir para pasar cualquier fichero al servidor de la UJI. Mencionar en este punto que todos los estudiantes de la Universitat Jaume I tienen un espacio totalmente gratuito para colgar páginas web.

Después de la incertidumbre inicial por parte no sólo de los estudiantes del grupo LA1 sino de todos los grupos, la información del proceso de transferencia de ficheros a red proporcionada en la página web de un compañero, tranquilizó a todos los estudiantes.

TERCERA SESIÓN

Lugar	Despacho del profesor
Fecha	Dos semanas después de la segunda sesión
Horario	El horario es elegido por los propios estudiantes, con el mismo grupo que en las sesiones anteriores
Alumnos	Grupos de entre 2 a 6 personas
Número total de alumnos	30 alumnos correspondientes al grupo LA1
Tarea previa a la sesión por parte del estudiante	Para esta última sesión deben haber efectuado las correcciones hechas en la segunda sesión, deben llevar el texto escrito y por último ya deben haber colgado lo que tienen realizado en la red.

Figura 4.3. Desarrollo de la tercera sesión de las tutorías personalizadas con el grupo experimental LA1

Lo que se les pide a los estudiantes es la creación y diseño de una página web de una empresa de la industria cerámica azulejera, no deben realizar la web completa, sino que tienen por una parte que diseñar la página de inicio en la versión de inglés y además una página donde se incluya un texto de presentación de la empresa. Las pautas para esta segunda página ya se les ha explicado previamente en clase, pero al final de la segunda sesión se les recuerda. El texto de presentación de la empresa debe contener un mínimo de 300 palabras y el contenido del mismo debe estar dirigido a narrar la historia de la empresa (cómo y quién la fundó, etc.); también pueden contar la actividad principal de la empresa, además de dar una breve explicación de los productos que fabrica. En definitiva, el texto debe mostrar la imagen que la empresa desea transmitir a los usuarios que visiten su página web. Al mismo tiempo que ofrece calidad en sus productos, una empresa debe mostrar una buena imagen;

Los estudiantes son conscientes que el texto que van a redactar es una parte importante dentro de una página web de una empresa de este sector, pero también de cualquier empresa en general.

La redacción de un texto en inglés por parte de los estudiantes es una parte fundamental dentro de este trabajo y así se lo transmitimos a los estudiantes. Se les informa que este texto cuenta el 50% de la nota global de la actividad de la página web.

La tercera y última sesión de tutorías personalizadas consiste en: comprobar que los estudiantes han hecho las correcciones que se les comentó en la segunda sesión, corregir los textos y visitar la URL²¹ donde está colgada la página web.

La sesión empieza con la comprobación individual de que los estudiantes han hecho las modificaciones pertinentes, después se comprueba que la página ya está en la red. En este punto, todos los estudiantes están interesados en dejar claro el esfuerzo realizado, ya que era la primera vez que subían un fichero a la red. Todos coinciden que el documento con los pasos a seguir proporcionado por un compañero ha sido fundamental para el cumplimiento de la actividad.

Durante esta sesión ocurre un hecho que no había sucedido antes y es que un 20% de los estudiantes no han cumplido con la tarea de colgar la página web a la red. Los estudiantes que no han cumplido con lo acordado para dicha sesión concurren en justificar el no cumplimiento de su misión, explicando las dificultades técnicas que no han logrado superar.

²¹ URL (Uniform Resource Locator). Address of a resource on the Internet. The resource can be any type of file stored on a server, such as a web page, a text file or an application program. The address contains three elements: the type of protocol used to access the file (e.g. HTTP for a web page, FTP for an ftp site) the domain name or IP address of the server where the file resides; and optionally, the pathname to the file (i.e., description of the file's location. (información proporcionada por la página web de la enciclopedia británica).

Todos ellos llevan las tareas requeridas y las correcciones hechas y el único paso aún no realizado está justificado por tratarse de una cuestión parcialmente ajena a ellos. Con la promesa de colgar la página web a la red en un plazo de una semana, dejamos cerrado ese punto.

En este punto, recordar que el objetivo de las sesiones de las tutorías personalizadas acarrea un compromiso por parte del profesor y de los estudiantes, pero en ningún momento tiene que parecer a los estudiantes que existe una cierta intransigencia por el profesor. En estas sesiones, ellos deben cumplir una serie de objetivos asignados, pero también deben observar un punto de flexibilidad por parte del profesor. Ya que el incumplimiento está justificado y existe un compromiso de subsanarlo en cuanto sea posible, se decide seguir con la tarea.

Tras examinar las modificaciones hechas, se pasa a la corrección del texto dedicado a narrar la actividad de la empresa. Estas correcciones las realiza el profesor junto al estudiante.

Esta última sesión es la más larga debido a que la corrección de los textos es de manera individual. Esta última sesión se realiza la primera semana de Diciembre, es decir, dos semanas antes de la fecha de entrega de la página web (18 de Diciembre). En este momento, los estudiantes encuentran prácticamente el trabajo ya casi realizado; lo único que deben hacer en la semana restante es retocar el texto dedicado a la empresa, ya que el resto de la página web la tienen terminada y corregida.

4.2.4.2. Grupo experimental LA2

En la primera sesión de clase y tras explicar el cometido del trabajo, se les expone a los estudiantes que se va a realizar un seguimiento del proceso de elaboración de su página web.

Proceso de tutorías en línea individualizadas:

Este tipo de tutorización se realiza de manera individual. El total de alumnos que asiste al grupo LA2 es de 25.

El proceso de tutorías en línea se lleva a cabo en tres fases:

- Primer correo electrónico: en la primera sesión de clase se les informa a los alumnos que tres semanas después de la explicación del trabajo a realizar, cada estudiante debe enviar un correo electrónico a la profesora explicando el diseño de su página web. Los estudiantes deben comentar cual es su idea del diseño y estructura de la página de inicio de su página web. Tras la recepción y comentarios pertinentes, la profesora responde individualmente a cada estudiante y les emplaza para que al cabo de dos semanas hayan trasladado esa idea a la pantalla.
- Segundo correo electrónico: cada estudiante de este grupo debe enviar un correo electrónico a la profesora con un documento adjunto, en el cual ya aparezca en pantalla, la página de inicio de la página web. Una vez corregidas, se les responde uno por uno con los comentarios pertinentes y modificaciones que deben realizar. También se les emplaza para dos semanas después donde tienen que enviar el último correo con la dirección de la página web donde se muestre la página de inicio ya modificada;

también deben enviar el texto con las trescientas palabras explicando la actividad de la empresa. Se recomienda que el texto, aunque ya está colgado en la web, lo remitan en un documento 'doc' o 'rtf', ya que de esta manera facilita la corrección en pantalla al poder manipular el texto.

- Tercer correo electrónico: los estudiantes, a través de un correo, hacen llegar en primer lugar la URL de la página web y en segundo lugar, un documento adjunto con el texto que van a incluir en dicha página web. El cometido del profesor es acceder a cada una de las páginas web de todos los estudiantes y comprobar que la página web está colgada en la red y después corregir uno a uno los textos que aparecen en los documentos adjuntos y responderles con las correcciones hechas.

Este tipo de tutorías en línea ha resultado la más laboriosa, pero por otra parte, los estudiantes han apreciado y agradecido todo el esfuerzo.

En este segundo modelo de tutorías se quería comprobar por una parte, si el grupo elegido de estudiantes de segundo de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión hacía buen uso las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por medio del uso del correo electrónico como vía de tutorización de su proceso de elaboración de un trabajo específico (recordar que todos los estudiantes han adquirido un compromiso previo de cumplir con todo el proceso), y por otra parte, por ser el único grupo que realiza las tutorías individuales.

4.2.4.3. Grupo experimental LA3

Las tutorías realizadas con el grupo LA3 son una combinación de las tutorías personalizadas del grupo LA1, donde la interacción profesor/estudiante se realizaba en grupo, compartiendo de este modo las experiencias y el proceso de la actividad y las tutorías del grupo LA2, ya que la tutorización se realiza en línea.

Esta interacción consiste en la creación de un foro exclusivo dedicado al grupo LA3. Antes de seguir con la explicación de las tutorías del grupo LA3, mencionar la creación de un sitio web para uso exclusivo de los estudiantes de la asignatura IG14 (Inglés para la Informática).

a) Sitio web de la asignatura IG14 (www.unoweb-s.uji.es/IG14)

El servicio de Informática de la Universitat Jaume I ha cedido un espacio para que los profesores puedan realizar la instalación de unoweb-s con el fin de poder tener asignaturas de la Universitat en dicho espacio.

Unoweb-s (unoweb-s.uji.es/unoweb-s) es una aplicación que se ejecuta en una instalación Zope²², la cual permite crear espacios web para facilitar la información de asignaturas. La mayor ventaja de dicha aplicación es que, con la interfaz de administración, no se requiere tener conocimientos muy altos de ofimática para crear y mantener el entorno virtual.

²² Zope is an open source web application server primarily written in the Python programming language. It features a transactional object database which can store not only content and custom data, but also dynamic HTML templates, scripts, a search engine, and relational database (RDBMS) connections and code. It features a strong through-the-web development model, allowing you to update your web site from anywhere in the world. To allow for this, Zope also features a tightly integrated security model. Built around the concept of "safe delegation of control", Zope's security architecture also allows you to turn control over parts of a web site to other organizations or individuals. The transactional model applies not only to Zope's object database, but to many relational database connectors as well, allowing for strong data integrity. This transaction model happens automatically, ensuring that all data is successfully stored in connected data sources by the time a response is returned to a web browser or other client. (información obtenida en la página web oficial de la instalación Zope. www.zope.com).

La aplicación Unoweb-s es fruto del trabajo de un grupo de personas de la Universitat Jaume. La primera versión que se hizo publica (0.7) fue desarrollada dentro de un “*proyecto de mejora educativa*” financiado por la Unidad de Apoyo Educativo (USE) por el Departamento de Ingeniería y Ciencia de los Computadores. Dicha versión fue desarrollada por el alumno Cristóbal Alvariño Galdo con una beca que tuvo una duración de siete meses. El trabajo fue desarrollado bajo la dirección de los profesores Miguel Pérez Francisco, Merche Marqués Andrés y Pablo Boronat.

Una vez se consiguen los permisos y el espacio, la creación y mantenimiento corren a cargo del administrador. En esta página web, los administradores son los tres profesores de la asignatura IG14, los únicos que poseen los permisos para poder configurar la aplicación web. Mediante la introducción de una contraseña, los administradores se autentican y ya se permite introducir todo tipo de información.

El sitio web está dividido en tres secciones: (el menú principal, el menú de administración y el contenedor central). En el menú principal están situados: a) todos los enlaces o listado de componentes del sitio web, b) el menú de administración sólo puede ser configurado por los administradores y c) el contenedor central, donde se visualiza la información de cada uno de los componentes.

El listado de componentes que forman el menú principal de la web de la asignatura IG14 es el siguiente:

1. Información Asignatura: en este componente aparece el nombre de la titulación a la que pertenece la asignatura, el plan de estudios, el período (en este caso, primer semestre) y el tipo de asignatura (obligatoria). También aparecen los créditos que tiene la asignatura, los grupos de teoría y práctica (aula, día y hora) y la fecha oficial de los exámenes.

2. Foro de debate: el foro es un espacio donde los estudiantes y los profesores pueden preguntar, comentar y dar su libre opinión sobre la asignatura. El foro es anónimo, por tanto, este hecho consigue que el estudiante se exprese con más libertad. Sin embargo, es un foro moderado, es decir, que los administradores de la web (los profesores, en este caso) tienen el poder de borrar cualquier mensaje que no sea apropiado o que no tenga relación con la asignatura. A este respecto, apuntar que los profesores no tuvimos la necesidad de eliminar ningún comentario, ya que todos fueron correctos. Lo novedoso de este foro de debate es que tanto los estudiantes como los profesores debían escribir en inglés; al principio, los estudiantes fueron un poco reacios, pero pronto se animaron. En la pantalla principal, se muestra el título del comentario, el autor y la fecha y hora; el título es un enlace que nos lleva al contenido completo del comentario; también hay una opción de ‘Responder’ a un comentario en concreto. Este es el único enlace donde los estudiantes pueden participar de forma activa, dándoles la oportunidad de expresarse libremente, resolver dudas y formular preguntas.
3. Foro Exclusivo LA3: este componente se describirá más adelante al comentar la metodología usada con el grupo de prácticas LA3.
4. Lista de ficheros: dentro de esta sección, hay colgados documentos que son importantes para los alumnos y que se los pueden descargar desde cualquier ordenador. Los documentos proporcionados por los profesores son: ‘instrucciones página web’, ‘cuestionario página web’, ‘programa asignatura’, ‘programa teoría’ y algunos documentos más sobre la

- elaboración de un artículo de investigación (proporcionado por el profesor de teoría de la asignatura).
5. Enlaces para el Artículo de Investigación: enlaces a páginas web interesantes para realizar el artículo de investigación, actividad de la parte teórica.
 6. Información Profesores: los estudiantes en este enlace pueden obtener información de los tres profesores de la asignatura (el despacho, el número de teléfono del despacho, la dirección de correo electrónico, etc.)
 7. Tablón de anuncios: el tablón de anuncios sirve para publicar anuncios o avisos importantes. Se ha utilizado este apartado para recordar fechas importantes, informar de alguna novedad a los estudiantes, etc.
 8. Notas: este enlace nos lleva a un documento donde están colgadas las notas de la asignatura. Es un documento donde se pueden encontrar las notas de cada una de las partes de la asignatura (examen escrito, página web, examen oral correspondientes a la parte práctica, artículo de investigación de la parte teórica) y también la nota final, suma de todas las partes. En este documento también se les informa del día y hora de la revisión.
 9. IG40 (Optativa de tercer curso): la asignatura IG40 es una asignatura optativa de tercer curso ofertada a las titulaciones de Ingeniería Informática, Ingeniería Técnica de Informática de Gestión e Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas. Al ser los mismos profesores de dicha asignatura que en la asignatura IG14, la página web sirve como medio para informar a los estudiantes de que en tercer curso hay una asignatura de inglés optativa.

La figura 4.4. muestra la página de inicio de la web de la asignatura IG14; en el marco izquierdo se encuentra el menú principal con el listado de componentes o enlace y en la parte derecha, aparece el contenedor central, donde aparece toda la información que proporciona cada componente o enlace:

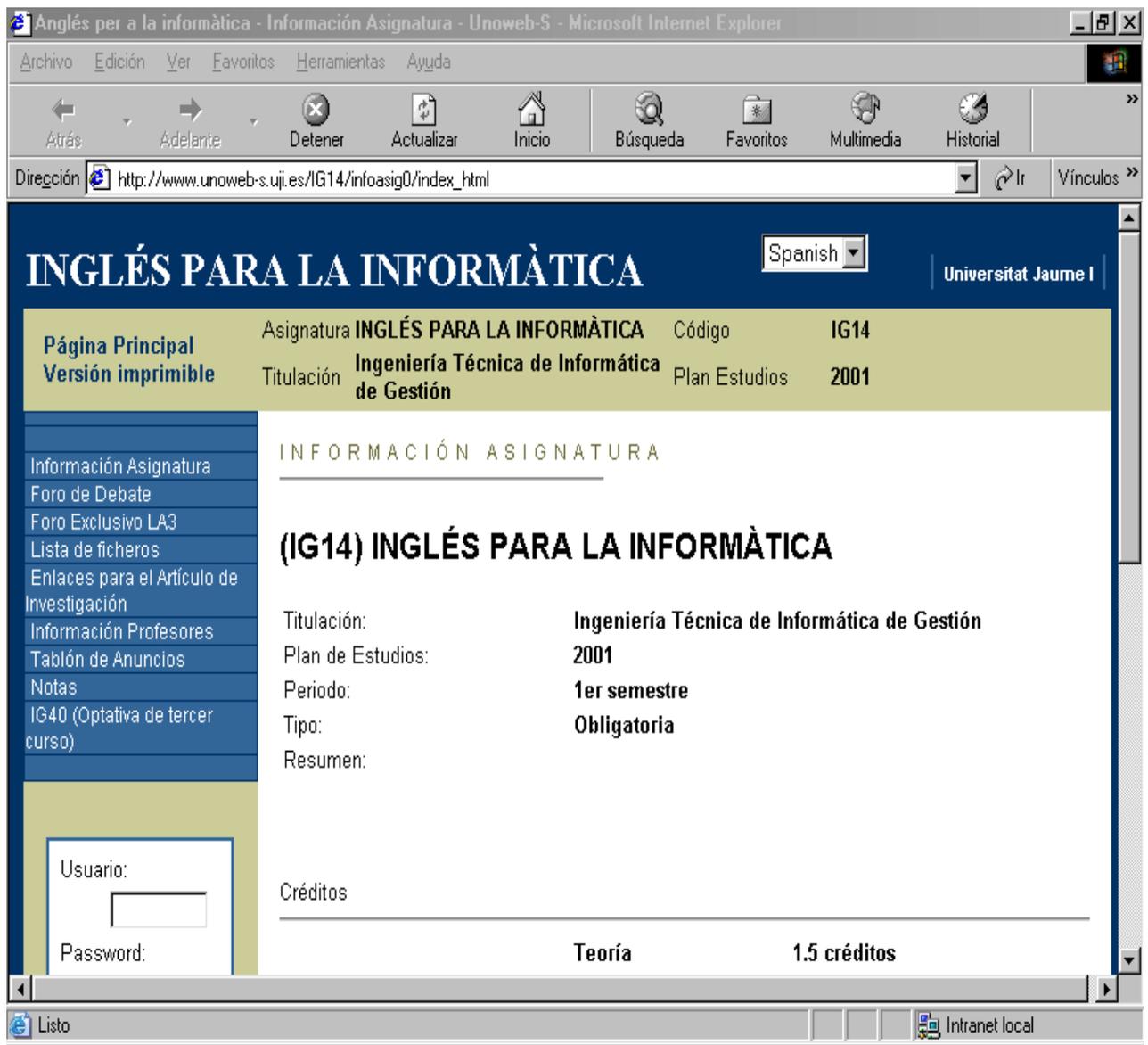


Figura 4.4. Captura de la pantalla principal del sitio web de la asignatura IG14.

b) El sitio web de la asignatura como complemento y autonomía del aprendizaje de la asignatura IG14

En el año 2003, se reunieron un grupo de 30 expertos en la Universidad Autónoma de Barcelona para hablar de la enseñanza universitaria, los trabajos están recogido en una monografía (Monereo y Pozo, 2003) y hablan del reto del profesor universitario y de las dificultades que conlleva, como por ejemplo, falta de formación didáctica, priorización de la investigación a la docencia, sobreespecialización fraccionaria que aleja de la realidad compleja o sobre el falso dilema de enseñar contenidos o enseñar a aprender. También se habla del reto del buen alumno universitario o de cómo alcanzar las competencias para la autonomía de aprendizaje en la universidad; según Martín (2003), estas competencias son las siguientes:

- aprender a aprender y pensar (que aprender sea una consecuencia de pensar)
- aprender a cooperar (interacción con los compañeros)
- aprender a comunicar (exponer, defender, argumentar lo que saben)
- aprender a empatizar (comprender otras perspectivas)
- aprender a ser crítico (tener una punto de vista propio a partir de otras fuentes)
- aprender a automotivarse (capacidad de fijar sus propias metas)

Según Martín (2003), la función social de la universidad debe proporcionar preparación académica (enseñar para la autonomía académica) y preparación profesional (enseñar para la autonomía profesional).

La autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender. Martín (2003) define el concepto de estudiante autónomo de la siguiente manera:

Un alumno será más autónomo en la medida en que tenga más recursos conscientes para poder seguir generando conocimiento por sí mismo (Martín, 2003)

En la asignatura de “Inglés para la Informática”, la autonomía del estudiante juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. La web de la asignatura es una herramienta útil para el estudiante, además de potenciar su autonomía (Aicart et al., 2004). Los objetivos de los profesores al crear el sitio web de la asignatura fueron los siguientes:

- Valorar la web como punto de encuentro entre el profesor/alumno, pero también punto de reunión alumno/alumno.
- Considerar la web, no como sustituta de clase, sino como apoyo y refuerzo de la asignatura.
- Dar información útil sobre la asignatura.
- Poder consultar las novedades de la asignatura en cualquier lugar y a cualquier hora.
- Adjuntar ficheros y documentos esenciales de la asignatura y que los estudiantes pudiesen bajárselos desde cualquier ubicación.
- Crear un foro que sirviese como una especie de tutorías on-line, donde los estudiantes pudiesen preguntar, comentar y resolver dudas sin tener que desplazarse o esperar a la siguiente sesión en el aula. En definitiva, conseguir una interacción profesor/alumno, pero también alumno/alumno.

En esta fase se vincula la creación y mantenimiento del sitio web con el concepto de autonomía. El sitio web de la asignatura fue concebido como un soporte de la asignatura, se proyectó como un punto de encuentro entre profesor/alumno y alumno/alumno pero sin olvidar que las sesiones presenciales en clase eran fundamentales para conseguir un aprendizaje óptimo y conseguir un progreso en el campo de “Inglés para la informática”.

El sitio web se concibió como un complemento de la asignatura, pero sobre todo, para que los estudiantes recibiesen información para poder trabajar por ellos mismos sin la ayuda del profesor en el aula. A través de la web, se les ofrece los mecanismos necesarios para que el estudiante aprenda a saber elegir. Esa elección dependerá del grado de compromiso que tiene el estudiante con la asignatura y con el deseo de aprender. Por medio de la web, se les proporciona a los estudiantes información adicional, pero son ellos los que tienen que decidir si la quieren utilizar.

Ejemplos de dicha información adicional pueden ser todos los enlaces que proporcionamos a páginas web donde pueden ampliar su conocimiento sobre cómo realizar un artículo de investigación o documentos donde se les aconseja cómo escribir un artículo de investigación o qué pasos deben seguir para el diseño de la página web.

En el sitio web de la asignatura, la información que se da de la asignatura, contribuye a ampliar los conocimientos vistos en el aula. En ningún momento, se pretende que la información colgada en la red sea un sustituto de la información que se obtiene en el aula sino una herramienta para complementar y ampliar los conocimientos de la asignatura.

c) Tutorías en línea en grupo a través del foro (Grupo LA3)

El grupo LA3 es el que menor número de estudiantes posee entre los tres grupos experimentales. El total de estudiantes es de 22. Una de las posibles explicaciones a la menor afluencia de estudiantes en este grupo es el horario de las sesiones en el aula, ya que tenían lugar a las 8.30 de la mañana. Aún así, se considera que el número de estudiantes de este grupo es lo suficientemente significativo para poder realizar esta investigación y poder extraer datos relevantes.

El tipo de tutorías en línea realizadas con el grupo de estudiantes LA3 es el siguiente:

- Se crea un foro exclusivo LA3 dentro de la web de la asignatura. En la primera sesión de clase, se informa a los estudiantes del grupo LA3 que se había creado un foro para hacer un seguimiento del proceso de creación de sus páginas web. En ese foro sólo pueden preguntar y comentar única y exclusivamente sobre la actividad de la página web, ya que para otras dudas y opiniones tienen el foro de debate compartido con el resto de estudiantes de la asignatura.
- Todos los estudiantes que accedan a expresar su opinión en el foro deben poner su nombre y apellidos, ya que de este modo, se puede tener constancia de los estudiantes que participan y de los que no.
- Cada estudiante puede participar las veces que quiera; no hay un límite de participaciones máximas, del mismo modo que se les aconseja que, como mínimo, participen una vez.

- Los profesores se comprometen a responder a cada una de las dudas y preguntas que en el foro aparezcan; pero también se hace hincapié en que no sólo los profesores pueden responder, sino que también los propios compañeros pueden responder libremente para colaborar y contribuir a resolver dudas.
- No se fijan fechas de objetivos cumplidos. Aunque por medio de los mensajes del profesor, se van haciendo recomendaciones. Coincidiendo con las mismas semanas de las sesiones de tutorías personalizadas en grupos reducidos (grupo LA1) y tutorías en línea individualizadas (LA2), se les va marcando las pautas del proceso de la actividad. La diferencia con los grupos experimentales, LA1 y LA2, reside en que en estos últimos se hace un seguimiento donde se ve proceso. En el grupo LA3 no se sigue el proceso sino los comentarios sobre el proceso; en ningún caso se corrige la actividad, y por tanto, hay que confiar en los estudiantes. De todas formas, el objetivo en este grupo LA3 no era tanto seguir el proceso en sí mismo, sino que los estudiantes fuesen capaces de expresarse y explicar el proceso de la actividad al mismo tiempo que compartían su experiencia mediante sus comentarios en el foro.

Las tutorías realizadas con el grupo LA3 aunque diferentes del resto de los otros grupos comparten algunos puntos con las tutorías de los grupos LA1 y LA2. Dichos puntos son los siguientes:

- Con el grupo LA1 tienen en común que son tutorías en grupo. En este caso no son pequeños grupos, sino que el grupo completo LA3 comparte el proceso de creación de la página web. Del mismo modo comparten sus preguntas, dudas y comentarios. Se trata de hacer una puesta en común de las experiencias individuales.
- Con el grupo LA2 tienen en común que el tipo de tutoría es en línea. En esta ocasión no es a través del correo electrónico como sucede con los estudiantes del grupo LA2, sino a través del foro exclusivo LA3.

4.2.5. Grupo de control

El grupo de control está formado por los grupos de tarde (LA4 y LA5) de la asignatura IG14 (Inglés para la Informática) de segundo curso de ITIG (Ingeniería Técnica de Informática de Gestión). El contenido de la asignatura y por tanto, el encargo de hacer una página web es el mismo para todos los grupos.

Las razones principales por las cuales se decidió que estos dos grupos de tarde formaran el de control son las siguientes:

- En primer lugar, cada uno de los grupos tiene horario diferente (LA4: lunes de 15.00 hrs. a 17.00 hrs. y LA5: lunes de 17.30 hrs. a 19.30 hrs.). Al ser grupos de tarde, el número de estudiantes es considerablemente más reducido que en los grupos de mañana (la mayoría de estudiantes prefieren

asistir a clase en horario de mañana²³). Con sólo uno de los grupos, no se conseguía un número suficiente, por tanto, se decidió que ambos grupos formasen el grupo de control. El total de estudiantes que entregó la actividad de la página web entre los dos grupos es de 35, aunque como aparece en el capítulo de resultados, el número de alumnos matriculados era mucho mayor.

- En segundo lugar, lo que se perseguía era que los estudiantes funcionasen de manera más autónoma y que buscasen sus fuentes de información.

Experiencia con el grupo de control (LA4/LA5)

El proceso para los grupos LA4/LA5 (grupos de tarde) es el mismo. Lo que se buscaba con estos grupos era proporcionarle la mínima información sobre la actividad propuesta.

El producto final es para todos los grupos (tanto experimentales como de control) el mismo: entregar una página web perteneciente a una empresa de la industria cerámica-azulejera, incluyendo la página de inicio y el texto.

A los estudiantes del grupo de control se les informó que en la web de la asignatura (unoweb-s.uji.es/IG14), accediendo a la ‘Lista de Ficheros’, encontrarían un documento con el nombre “Instrucciones página web” explicando el encargo. Dicho documento aparece transcrito a continuación:

²³ En el monitor de matrícula, al cual pueden acceder los profesores de la asignatura, se puede observar que los grupos de mañana son los que primero se cierran.

INSTRUCCIONES TRABAJO
PÁGINA WEB

Propuesta de trabajo

Cada estudiante debe diseñar una página inicial de una empresa de la industria de la cerámica-azulejera, dicha empresa debe estar situada en la provincia de Castellón. Además de la página de inicio, también se debe diseñar una segunda página dando información sobre la empresa (su historia, actividad profesional, tipo de productos). En esta página dedicada a la empresa, se debe incluir un texto de unas 300 palabras (en inglés).

Es aconsejable que os documentéis visitando webs de la industria cerámica de distintos países: empresas españolas, italianas, chinas, británicas, norteamericanas o de otros países.

Fecha límite: 18 de diciembre del 2003

Se deben entregar en tres formatos:

URL donde está colgada

Copia impresa de todas las páginas

Disquette

4.2.6. Resumen de las características de los grupos experimentales y el grupo de control

La figura 4.5. es una recapitulación de las principales particularidades de los grupos experimentales y de control que han formado parte del apartado empírico del presente estudio.

GRUPOS EXPERIMENTALES			GRUPO DE CONTROL
GRUPO LA1	GRUPO LA2	GRUPO LA3	GRUPOS LA4/LA5
Tutorías personalizadas	Tutorías personalizadas	Tutorías personalizadas	Sin tutorías preestablecidas u obligatorias
Número estudiantes: 30	Número estudiantes: 25	Número estudiantes: 22	Número estudiantes: 35
Objetivo: creación de una página web			
Tiempo realización trabajo: 2 meses y medio			
Tutorías grupos reducidos	Tutorías individualizadas	Tutorías con todo el grupo	Sin tutorías preestablecidas u obligatorias
Lugar de la tutoría: despacho profesor	Lugar de la tutoría: correo electrónico	Lugar de la tutoría: foro exclusivo	Lugar de la tutoría: No establecido
Número sesiones: 3	Número correos electrónicos: 3	Número acceso foro: indefinido	Sin tutorías preestablecidas u obligatorias
Interacción profesor/alumno: Sí	Interacción profesor/alumno: Sí	Interacción profesor/alumno: Sí	Interacción profesor/alumno: No, excepto en las tutorías convencionales
Interacción alumno/alumno: Sí	Interacción alumno/alumno: No	Interacción alumno/alumno: Sí	Interacción alumno/alumno: No, en tutorías preestablecidas u obligatorias

Figura 4.5. Resumen de las principales características de los grupos experimentales y de control

4.2.7. Variables

Los resultados de este estudio experimental con los estudiantes de informática se derivan del análisis de las siguientes variables:

4.2.7.1. Alumnos presentados por grupo

Se tiene en cuenta el número oficial de alumnos matriculados en cada uno de los grupos. En primer lugar, se observa el número de alumnos matriculados en cada grupo y el número de alumnos que presentan el trabajo de la página web y en segundo lugar, se comparan los porcentajes de participación en cada grupo (tanto los experimentales como los de control). Se quiere observar si existe algún grupo que destaca por la alta participación de sus estudiantes; del mismo modo, también percibir si sucede lo contrario, es decir, si en algún grupo destaca el porcentaje de baja participación y encontrar una justificación.

Se conjetura que el tipo de metodología que se realice en cada grupo puede influir en la participación y sobre todo, en la realización y entrega del trabajo de creación y diseño de una página web.

4.2.7.2. Elección del examen oral sobre la página web

Una de las partes en las que se divide la evaluación de la asignatura IG14 es el examen oral. El examen oral supone un 10% de la nota final, siendo obligatoria su realización para poder sacar la media con el resto de partes que tiene la asignatura (ver apartado 4.2.1.).

A los estudiantes, en la primera sesión del curso, se les informa que para la exposición del examen oral, que tendrá lugar la tercera semana de Enero, pueden elegir entre dos opciones:

- (1) hacer una presentación de la página web que han diseñado para la parte práctica de la asignatura.
- (2) hacer una exposición del trabajo de la realización del artículo de investigación que han tenido que hacer obligatoriamente para la parte teórica de la asignatura.

Se les informa que no tienen que elegir inmediatamente, sino que el último día de clase antes de Navidad se les pasará una lista donde tendrán que apuntarse para el oral. Ese mismo día coincide con la entrega del trabajo de la página web terminado para la parte práctica y la entrega del artículo de investigación para la parte teórica.

En ese momento, los estudiantes que ya han realizado los dos trabajos obligatorios para la asignatura, decidieron qué trabajo presentarían para el examen oral. La decisión de una exposición u otra sólo se puede tomar una vez realizados ambos trabajos obligatorios. Es en ese momento cuando el estudiante tiene conciencia del trabajo realizado. Solo ellos pueden saber con qué trabajo se sienten más identificados y confiados para su presentación oral.

4.2.7.3. Autonomía de los grupos

Tanto los estudiantes del grupo experimental como los del grupo de control debían rellenar un cuestionario sobre el trabajo realizado. Dicho cuestionario consistía en 20 preguntas estructuradas de la siguiente manera:

a) Preguntas 1 a 11: acerca del diseño de la página de inicio de su página web; se les pregunta por todas las variables estudiadas anteriormente en el estudio descriptivo para comprobar si ellos las han incluido en su web y lo más importante, la justificación por esa preferencia.

b) Preguntas 12 a 13: sobre el diseño de la página dedicada a la empresa, en concreto sobre el número de palabras que han incluido en el texto y sobre las fotos que han decidido incluir en esta página.

c) Preguntas 14 a 20: sobre la visita de los estudiantes a páginas web de empresas de la industria cerámica y su opinión sobre ellas. Se les pregunta a los estudiantes si han visitado páginas web de empresas reales españolas, británicas, chinas, italianas, estadounidenses y otras.

Este cuestionario no cuenta como nota para la asignatura, aunque es obligatorio para los alumnos que han realizado la página web; la finalidad del mismo es conocer cual ha sido el motivo o justificación por su preferencia por un tipo de elementos en lugar de otros en su página web. Este hecho contribuye a comprender mejor el trabajo de los estudiantes. El resultado final tiene más coherencia, al conocer la justificación de su inclusión mediante el cuestionario.

En este punto, hay que remitirse a un estudio piloto realizado en el curso académico 2002/2003. Los resultados obtenidos en el cuestionario sobre las visitas de los estudiantes a empresas reales sorprendió gratamente. En esta ocasión, se observa qué sucede con los grupos experimentales y de control que participan en este estudio experimental.

El proyecto piloto se realizó con estudiantes de Ingeniería Informática de la Universidad Jaume I. Los dos grupos de estudiantes pertenecían a cursos diferentes dentro de la misma licenciatura (el primer grupo eran estudiantes de segundo curso y el segundo grupo eran estudiantes de cuarto). La hipótesis inicial era que los resultados obtenidos con los estudiantes de cuarto serían mejores, en todos los sentidos, que los resultados de los estudiantes de segundo, principalmente a dos niveles: el primer nivel, el de la lengua: los estudiantes de cuarto curso han tenido más horas de inglés durante la carrera; el segundo nivel: el de técnica, es decir, es lógico pensar que los estudiantes de cuarto tengan mejor manejo y destreza de la utilización de las herramientas que ofrece Internet y de aplicación de programas que les ayuden a la creación de la página web por llevar dos años de ventaja sobre los estudiantes de segundo. Al tener la oportunidad de realizar este estudio piloto con estudiantes de la titulación de Informática podría indicar: en primer lugar, como iban a ser los resultados del estudio empírico que se iban a realizar con posterioridad con estudiantes de la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión; en segundo lugar, se podría mejorar cualquier incidencia que se pudiera encontrar durante el transcurso del estudio y de este modo subsanarla para el estudio empírico y por último, el factor considerado más importante es la aceptación que tendría entre los estudiantes la realización de una página web en lengua inglesa. Este último aspecto es el más relevante ya que la licenciatura de las diferentes titulaciones de Informática fue renovada en el año 2001. Todas las asignaturas de dicho plan son nuevas y por tanto, al renovar temarios y programas había que adaptarlos a las nuevas necesidades de los estudiantes de dichas titulaciones; la asignatura de inglés para la Informática, siguiendo estas pautas, fue renovada y adaptada al nuevo plan de estudios consiguiendo una aceptación muy buena; de todas formas, se debe continuar explorando nuevas posibilidades y caminos y uno de ellos, era adentrarnos en el mundo

de Internet en el aula. Aunque durante las clases es imposible ese acercamiento físico al mundo de Internet, la realización y diseño de una página web supondría un reto para los estudiantes pero al mismo tiempo, podría ser una actividad muy interesante y provechosa. Cuando se planteó el trabajo a los estudiantes, se desconocía cuál iba a ser su respuesta, aunque las expectativas eran positivas. Los resultados se obtuvieron tras la evaluación del cuestionario sobre la realización de las páginas web.

La propuesta de trabajo hecha a los grupos es la siguiente:

El grupo de segundo de Ingeniería Informática era el grupo experimental (grupo A). El proceso seguido con dichos estudiantes fue el siguiente: en una sesión de clase les explicamos los resultados y conclusiones a las que se había llegado tras realizar el estudio descriptivo, la información suministrada siguió los siguientes pasos:

1. se informa a los estudiantes de que se había hecho un estudio teórico sobre páginas web de la industria cerámica analizando 100 webs de 5 países diferentes.

2. se informa a los estudiantes de las variables analizadas; con esta información los estudiantes se familiarizaron con el tipo de terminología utilizada en el estudio descriptivo de las páginas web.

3. se informa a los estudiantes de los resultados de cada una de las variables y les mostramos la comparación de las variables por países.

4. se anima a los estudiantes a visitar páginas web de la industria cerámica de diferentes países.

5. se propone a los estudiantes diseñar una página web de una empresa situada en la provincia de Castellón de la industria cerámica; en concreto, los estudiantes debían diseñar la página de inicio y otra página dedicada a la empresa (sus actividades, cometido, historia, etc.).

Por otra parte, los estudiantes de cuarto curso de la licenciatura de Ingeniería Informática fueron el grupo de control (grupo B) y simplemente se les hizo la siguiente propuesta de trabajo: cada estudiante debía diseñar una página inicial de una empresa de la industria de la cerámica, dicha empresa debía estar situada en la provincia de Castellón. Además de la página de inicio, también debían diseñar una segunda página dando información sobre la empresa (su historia, actividad profesional, tipo de productos). En esta página dedicada a la empresa, debían incluir un texto de unas 300 palabras (para así de algún modo justificar el papel del inglés en el ejercicio). Los estudiantes podían documentarse visitando webs de la industria cerámica de distintos países, se les aconsejó que visitaran empresas españolas, italianas, chinas, británicas y norteamericanas.

Aunque este estudio piloto fue la base del presente estudio experimental; en este apartado sólo se va a tener en cuenta el cuestionario sobre las visitas realizadas. En la sección de resultados, se mostrarán los datos de los porcentajes de los grupos A y B del estudio piloto, los cuales ya han sido publicados (Renau, M.L., 2003).

Dichos resultados son expuestos en la sección de resultados y comparados con los porcentajes de los grupos experimentales y de control del presente estudio empírico.

4.2.7.4. Notas obtenidas del trabajo de la página web por grupos

El porcentaje del trabajo de la página web sobre la nota final es de un 20%, siendo un trabajo obligatorio dentro de la asignatura de inglés.

Las notas obtenidas por los estudiantes de cada grupo sobre el trabajo de la página web también puede dar una idea de cómo han funcionado los distintos grupos. Las páginas web de los estudiantes de los grupos experimentales (LA1, LA2 y LA3) son evaluadas por mi; pero las de los estudiantes de los grupos de control (LA4 y LA5) son evaluadas por el profesor que imparte la asignatura en dichos grupos.

Los criterios de evaluación de la página web fueron establecidos anteriormente y los dos profesores de la parte práctica de la asignatura seguimos los mismos criterios con todos los estudiantes de la asignatura independientemente del grupo al que perteneciesen.

a) Criterios de Evaluación de las Páginas Web

Los criterios seguidos para la evaluación de la página web fueron transmitidos a todos los estudiantes en la primera sesión de clase; por tanto, durante el proceso de la realización de la actividad, ellos son conscientes de los criterios seguidos a la hora de evaluar sus páginas web y por nuestro lado, todas las correcciones y modificaciones de los trabajos también van dirigidos hacia estos mismos criterios.

La página web supone un 20% de la nota global de la asignatura y por ello, decidimos que la nota de dicha actividad se consiguiese según los siguientes criterios:

- un 10% sobre el 20% de la nota de la página web sería otorgado al diseño y estructura de la página web teniendo en cuenta los siguientes puntos. Se

aconseja que para conseguir un buen diseño, estructura y fácil navegabilidad, los estudiantes deben tener presente los siguientes elementos que forman parte de la página web:

1. Enlaces internos: dentro de los enlaces internos, y al igual que en el estudio descriptivo, se ha hecho la distinción entre enlaces internos textuales (aquellos enlaces formados por una palabra o grupo de palabras) y enlaces internos representados por iconos y símbolos.

En primer lugar, se ha observado la preferencia por parte de los estudiantes de estos dos tipos de enlaces internos, es decir, los porcentajes de utilización de cada uno de estos dos tipos y en segundo lugar, se ha evaluado que el contenido de los mismos sea coherente, correcto y adecuado al tipo de empresa que se les pide.

2. Fotos en la página de inicio: ver si los estudiantes incluyen fotos en la página de inicio de sus webs y qué tipo de foto.
3. Texto de presentación en la página de inicio: observar si los alumnos deciden incluir algún tipo de texto de presentación. Los estudiantes, como parte obligatoria de su trabajo para la asignatura deben escribir un texto en la página de presentación de la empresa; este texto es una justificación para poder valorar su nivel y destreza en la escritura del inglés, pero en cambio, no se les da instrucciones concretas de cómo debe ser su página de inicio con respecto a la aparición de texto, por tanto, observar si son ellos los que deciden insertar un breve texto de presentación en la página de inicio de sus webs.

4. Enlaces externos: comprobar si los estudiantes incluyen enlaces externos en sus webs.
5. Versiones distintas a la versión en inglés: conocer el porcentaje de alumnos que han incluido una versión diferente a la de inglés (obligatoria para el trabajo) y si su web tuviese que incluir otra versión en otro idioma, por cuál optarían ellos.
6. Las imágenes en movimiento: la incorporación de esta variable tiene más relación con el diseño y con el manejo de la técnica por parte de los estudiantes que con la asignatura misma. Como parte importante en una página web, se quiere observar si los estudiantes, aún sabiendo que el único fin de incluir imágenes en movimiento en su web se debe a un motivo visual, deciden que su página puede quedar más visual y atractiva.
7. Navegabilidad: se pretende que las páginas web que construyan los estudiantes, aunque pertenecen a empresas no reales, se aproximen lo máximo a la realidad. En definitiva, la página web creada debe parecer real y tener todos los elementos que cualquier página web en la red (bien diseñada) pueda tener; por ello, se insiste mucho en el aspecto de navegabilidad, que se consigue por medio la correcta ubicación de los enlaces internos dentro de la página y que se deben repetir en cada una de las páginas para que el usuario puede navegar con mayor rapidez y facilidad.

- Para otorgar el otro 10% de la nota de la página, se ha evaluado el contenido del texto en inglés que los estudiantes han incluido en sus páginas web. Los estudiantes deben incluir un texto de presentación de la empresa, hablando sobre las actividades de la empresa, la historia, los productos que vendes, etc.

Este texto es considerado fundamental para la evaluación de la página web, ya que se les está valorando el nivel de inglés de los estudiantes. En dicho texto se tienen en cuenta dos aspectos: en primer lugar, se evalúa si realmente el contenido del texto cumple con las normas propuestas sobre la presentación de la empresa y en segundo lugar, los errores gramaticales y de estilo.

4.2.7.5. Cuestionario sobre la realización de la página web

Para comprobar la motivación, satisfacción e implicación que han tenido los estudiantes con respecto a la realización de la página web, se prepara un cuestionario específico sobre el trabajo de la página web. Un cuestionario es un método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Buendía, 1998). Los cuestionarios cumplen tres propósitos (Kerlinger, 1997): (1) Servir de instrumento exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir otras fases de la investigación, (2) Ser el principal instrumento de la investigación, de modo tal que las preguntas diseñadas para medir las variables de la investigación se incluyan y (3) Complementar otros métodos, permitiendo el seguimiento de resultados inesperados, validando otros métodos y profundizando en las razones de la respuesta de las personas. Como definición de cuestionario, García Muñoa (2003) afirma:

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el 'cara a cara' de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera amplia y económica (García Muñoa, 2003)

Este cuestionario fue contestado de forma anónima para que los estudiantes pudiesen expresar libremente su opinión, aunque se les pidió que fuesen totalmente honestos y sinceros a la hora de contestar a las preguntas.

Estructura del cuestionario

El cuestionario está estructurado en 13 preguntas, aunque la primera pregunta condicionaba el resto de preguntas del cuestionario.

Pregunta 1: en la primera pregunta, cada estudiante debía señalar a qué grupo pertenecía y por tanto, qué tipo de tutorización había seguido.

La pregunta 1 estaba estructurada en 4 subapartados. Cada estudiante sólo debía marcar las respuestas que correspondían a su grupo. Estos subapartados estaban claramente diferenciados, ya que el título delimitaba las respuestas²⁴.

Las preguntas específicas para los alumnos del grupo LA1 eran sobre el número total de tutorías (recordar que ellos tuvieron tres sesiones de tutorías en el despacho del profesor), si les parecía suficientes y si no era de este modo, cuántas horas consideraban necesarias.

A los alumnos del grupo LA2, se les preguntaba cuántos correos habían enviado al profesor y si los consideraban suficientes.

Los alumnos del grupo LA3 tuvieron que indicar cuántas veces habían accedido al foro exclusivo LA3, la razón de su acceso, cuántas contribuciones habían hecho y si les habían servido de ayuda las preguntas y respuestas del foro.

Debido a que con los estudiantes de los grupos LA4/LA5 no hubo ningún tipo de tutorización, simplemente les preguntamos si habían accedido al foro común.

En la figura, 4.6. aparecen las preguntas específicas de cada uno de los grupos, una vez el estudiante ha identificado su grupo:

²⁴ Subapartado 1: Sólo para alumnos de LA1
Subapartado 2: Sólo para alumnos de LA2
Subapartado 3: Sólo para alumnos de LA2
Subapartado 4/5: Sólo para alumnos de LA4/5

Sólo para alumnos de LA1	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Te han parecido suficientes las horas de tutorías? - ¿Cuál sería para ti el número ideal de horas de tutorías? - ¿Has entrado en el foro de debate común de la página web?
Sólo para alumnos de LA2	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos correos has enviado al profesor? - ¿Crees que han sido suficientes? - Independientemente del los correos que hayas enviado, ¿cuántos crees que son el número ideal para realizar el trabajo de la página web bien? - ¿Has entrado en el foro de debate común de la página web?
Sólo para alumnos de LA3	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántas veces has accedido al foro exclusivo de LA3? - ¿Para qué has accedido al foro? - ¿Has participado? - ¿Cuántas veces? - ¿Te han resultado útiles las preguntas y respuestas? - ¿Has entrado en el foro de debate común de la página web?
Sólo para alumnos de LA4/LA5	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Has entrado en el foro de debate común de la página web? - ¿Para qué?

Figura 4.6. preguntas específicas de cada uno de los grupos

A partir de la segunda pregunta, las preguntas del cuestionario ya son comunes a todos los estudiantes de todos los grupos; en la sección de resultados, clasificaremos las respuestas por grupo y después las compararemos.

Preguntas 2-3: se les pregunta si hubiesen preferido otro tipo de tutorización y que indiquen cual.

Pregunta 4: se les pide que se valore la labor del profesor en la tutorización.

Preguntas 5-8: son preguntas técnicas sobre el proceso de realización de la página web, se les pregunta si es la primera vez que diseñan una página web, si han encontrado la actividad fácil/difícil, en qué grado y en qué aspectos y, finalmente cuántas horas han empleado en la realización de la página web.

Preguntas 9-11: van dirigidas a conocer el grado de satisfacción de la experiencia. Se les pregunta cómo valoran la actividad de la realización de la web; cuál es su grado de satisfacción (en una escala de 1 a 5, siendo el 5 la valoración más alta) y por último si cambiarían alguna sobre la actividad en general

Preguntas 12-13: se les pregunta si presentaron en el examen oral la página web y la justificación. Si ocurre el caso contrario, si han presentado el artículo de investigación, también se preguntan los motivos.

4.2.7.6. Cuestionario sobre el sitio web de la asignatura

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger las impresiones de los estudiantes sobre el sitio web dedicado a la asignatura. El cuestionario se compone de 8 preguntas:

- a) Pregunta 1: deben responder con qué frecuencia han visitado el sitio web.
- b) Pregunta 2: les pedimos que valoren los enlaces del sitio web del 1 al 10 (siendo el 10 la valoración más alta). Con esta pregunta, se pretende averiguar qué enlaces han considerado más interesantes.
- c) Preguntas 3-4: dedicadas al foro de debate. Se les pregunta si lo han visitado, si han participado y si les parece buena la idea de que el foro sea en inglés.
- d) Preguntas 5-7: se les pide su opinión sobre el mantenimiento del sitio web para los estudiantes del próximo curso, la justificación de su respuesta y qué cambios realizarían para mejorarla. Con estas preguntas, se examina su opinión más directa sobre la web con comentarios muy claros.
- e) Pregunta 8: se les pide una valoración general sobre el sitio web.

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO

El capítulo de resultados 5.1. del estudio descriptivo está dividida en las siguientes secciones:

5.1.1. Páginas web de empresas españolas: en este apartado se muestran los resultados obtenidos del estudio de las variables en las 20 páginas web, analizadas de empresas españolas pertenecientes al sector cerámico azulejero.

5.1.2. Páginas web de empresas italianas: se expone los resultados del análisis de las variables propuestas en las páginas web de empresas italianas

5.1.3. Páginas web de empresas británicas: se observa los resultados en las web de empresas británicas

5.1.4. Páginas web de empresas chinas: en esta sección se muestran los datos obtenidos tras analizar las webs de 20 empresas chinas

5.1.5. Páginas web de empresas norteamericanas: por último, se observan los resultados de las mismas variables estudiadas en el resto de países, en este caso, en las webs de empresas norteamericanas

5.1.1. PÁGINAS WEB DE EMPRESAS ESPAÑOLAS

5.1.1.1. Diseño

El diseño de las páginas web de empresas españolas sigue un modelo muy similar en la mayoría de sus páginas. En primer lugar, destaca la posición de los enlaces internos textuales, los cuales tienden a ubicarse debajo del logotipo de la empresa, el cual aparece en la parte superior de la pantalla; por lo que respecta a los enlaces internos representados por iconos o símbolos, en las páginas web donde aparecen también su posición es debajo del logotipo de la empresa. Aunque la aparición de enlaces externos es minoritaria en las páginas web españolas, cuando se incluyen este tipo de enlaces, su posición queda relegada a la parte inferior de la pantalla y desvinculados del resto de la información propia de la empresa.

Las variables de texto y fotos son poco relevantes en las empresas españolas, ya que solo una de ellas incluye texto en su página principal, y este texto es muy breve, con apenas 4 líneas hablando de la empresa. Con respecto a la variable de las fotos, sólo 2 de las webs incluyen fotos en su página principal. Las fotos que aparecen en estas páginas son de la empresa.

Después de observar todas las páginas web de empresas españolas, examinando cada uno de los elementos que la constituyen, los resultados indican que el diseño de una página web de una empresa española muestra en su página principal enlaces internos textuales, situados debajo del logotipo de la empresa, enlaces internos representados por iconos y símbolos, ubicados también debajo de la empresa, minoritaria presencia de enlaces externos, y poca relevancia, debido a casi la total ausencia de texto y fotos.

5.1.1.2. Rasgos lingüísticos

Dentro de esta variable, se ha estudiado los rasgos lingüísticos del texto que aparece en inglés en las páginas web. Ya que en la mayoría de las páginas principales de las páginas web no aparecía texto, se ha estudiado (como se ha comentado anteriormente), las páginas en las que se facilita información de la empresa. A continuación se exponen los resultados obtenidos dentro de cada subapartado:

Tiempos verbales

En las 20 páginas web analizadas se han encontrado un total de 203 verbos. Como se observa en la figura 5.1., los autores de las páginas web de la industria del sector cerámico en España favorecen mayoritariamente el uso del presente simple en voz activa para hablar sobre la situación actual de la empresa y su cometido dentro de la industria cerámica, como ilustra el ejemplo (1)

(1) *AZUVI manufacturers around 20.000 m² through a production process on the highest technological levels* (sic) (subrayado nuestro)

En segundo lugar se observa el uso de la forma del gerundio también para referirse a la actividad presente de la empresa, como muestra el ejemplo (2)

(2) *Cerámicas MYR, keeping on with an ongoing innovation, betting technology and business excellence strategy...* (sic) (subrayado nuestro)

Por último, destacar el uso del pretérito perfecto simple para contar la historia y logros conseguidos por la empresa desde su fundación hasta la actualidad, como aparece en el ejemplo (3):

(3) AZUVI *has* in each stage of its history *been* a pioneer in the implantation of technical breakthroughs and also a landmark for other companies in the sector.(sic) (subrayado nuestro)

Con relación al empleo de la voz, es la activa la que se usa mayoritariamente, siendo la voz pasiva utilizada sólo en 41 ocasiones. Entre las formas de voz pasiva, se destaca el uso del presente, utilizado para convertir en sujeto de la oración al producto de la empresa, dándole de este modo, una mayor importancia dentro del espacio textual.

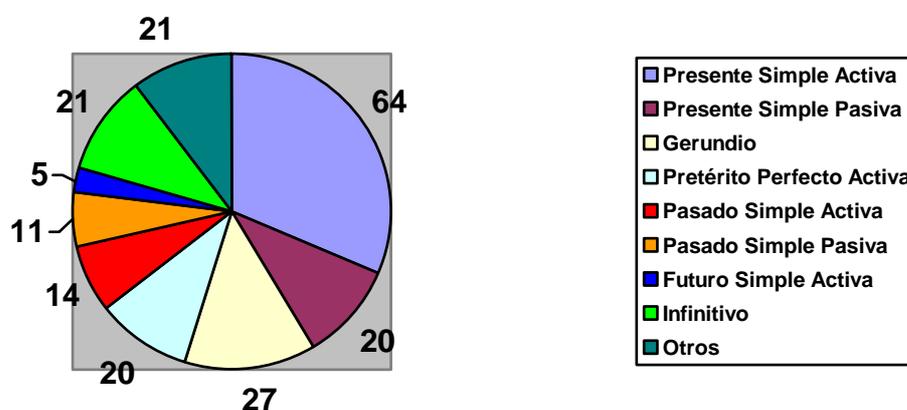


Figura 5.1. Tiempos verbales en las páginas web de empresas españolas (en número de frecuencia de uso)

Pronombres personales y pronombres posesivos

Pronombres Personales		Pronombres Posesivos	
<i>We</i>	11	<i>Our</i>	32
<i>You</i>	8	<i>Your</i>	6
<i>It</i>	6	<i>Its</i>	18
<i>They</i>	1	<i>Their</i>	3

Tabla 5.1. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs españolas

Como muestra la tabla 5.1., se usan más los pronombres posesivos que los pronombres personales. La razón hay que buscarla en el hecho de que en lugar de usar pronombres personales como substitutos del referente, se prefiere repetir, por motivos comerciales y publicitarios, el nombre de la empresa; el pronombre personal *it* y el pronombre de primera persona del plural *we* tienen como referente al nombre de la empresa. Por tanto, hay una alternancia de estos pronombres como referentes de la empresa. Ahora bien, cuando se establece una referencia de grupo con relación a la empresa se recurre al pronombre de primera persona del plural *we*. Así mismo, se establece un cierto diálogo entre el *we* de la empresa y el *you* del cliente, ya que este uso de *we* para referirse a la empresa es una forma de acercarse al cliente dando una imagen de unidad y familiaridad al referirse a todas las personas físicas que forman parte de la empresa, como vemos en el ejemplo (4):

(4) *we are pleased to introduce you to our new catalogue which shows our new range of special ceramic tiles for decoration now being produced at our factory.*
(subrayado nuestro)

Adjetivos

En el texto de la versión inglesa de las 20 páginas web donde se ha extraído la información para obtener los resultados del trabajo, se han encontrado un total de 160 adjetivos.

Se usan adjetivos con frecuencia. En una página web se llega a usar hasta 20 en el espacio textual analizado. Estos adjetivos tienden a referirse a la empresa en general y a sus productos y se utilizan para resaltar y alabar sus cualidades. Como ejemplo de este uso de adjetivos, podemos mencionar los siguientes (subrayados) en esta serie de grupos

nominales: *technological innovation, special ceramic tiles, qualified team of professional people, the most innovating designs of ceramic floor tile.*

5.1.1.3. Enlaces internos textuales

Ubicación

Las 20 páginas web incluyen enlaces internos; en 15 de las 20 páginas principales de las páginas web se incluye enlaces internos textuales en su página principal, pero las restantes páginas web tienen enlaces internos textuales una vez se ha accedido a la página del idioma seleccionado. En este estudio solo se han analizado los enlaces internos textuales que se encuentran en la primera página de la web. Se ha descubierto un modelo similar en la mayoría de las empresas, en las cuales el logotipo de la empresa se sitúa en el centro de la pantalla y los enlaces textuales aparecen debajo del logotipo. De este modo aparece en el ejemplo de la figura 5.2. perteneciente a una de las páginas web de empresas españolas del sector cerámico-azulejero:



Figura 5.2. Ejemplo de la posición de los enlaces internos textuales en las páginas web de empresas españolas

En algunas ocasiones, los enlaces se sitúan en la parte derecha de la pantalla y en otras se prefiere colocarlos en la parte izquierda; en dos ocasiones, los enlaces aparecen tanto en la parte superior como en la parte inferior de la página dejando el logotipo de la empresa en el centro.

Forma

En cuanto su forma, se perseguía conocer si estos enlaces estaban constituidos por una única palabra, por un grupo nominal o por frases: solo se ha encontrado 1 enlace textual que está constituido por una frase: *manufacturing of especial and decor's ceramic* (sic); se han encontrado también enlaces textuales formados por un grupo nominal, por ejemplo: *technical information, new products, new trends, general catalogue*; en dos páginas web se añade un pronombre posesivo de primera persona del singular *our*: *our company* y en dos ocasiones, aparecen dos conceptos unidos por la conjunción coordinada *and*: *news and events* y *floor and wall tiles*; aunque la mayoría de enlaces textuales que aparecen en las páginas principales de las páginas web de empresas españolas están formados por una única palabra: *company, products*.

Contenido

En 12 de las páginas web aparece la dirección de correo electrónico o la palabra *e-mail* desde donde se accede directamente desde la página principal al correo electrónico de la empresa. En cuanto al contenido del resto de enlaces textuales, los resultados muestran que los enlaces más utilizados en las páginas principales son:

- *Español, English, Français, Deutsch* (para acceder al idioma correspondiente): aparece la palabra del idioma por la cual se accede a la versión en ese idioma
- *Company*: para acceder a la página donde se nos da toda la información de la empresa; éste es el enlace textual más repetido.
- *Products*: a través de este enlace se accede a las colecciones y series de azulejos.
- *News*: el cliente puede conocer todas las novedades en cuanto a productos, acontecimientos, etc. pulsando este enlace.
- *Home*: con este enlace se accede a la página de inicio o página principal de la página web.
- *Information*: el cliente puede obtener información general sobre cualquier producto, sobre la empresa, etc.

5.1.1.4. Enlaces internos: iconos y símbolos

Ubicación

12 páginas web incluyen iconos. La ubicación más frecuente es debajo del logotipo en el centro de la pantalla; en algunas páginas web estos iconos se sitúan encima del logotipo, en otras ocasiones están situados en la parte derecha de la pantalla y en 2 páginas web, los iconos y símbolos están en la parte izquierda. Pero el esquema de la mayoría de páginas web que incluyen iconos y símbolos es similar al ejemplo que ilustramos en la figura 5.3.



Figura 5.3. Ejemplo de la posición de los enlaces internos: iconos y símbolos en las páginas web de empresas españolas

Forma y Contenido

12 páginas web incluyen algún tipo de icono o símbolo en su página principal. Los símbolos más utilizados son las banderas de los países, por medio de las cuales se accede a la página donde se encuentra toda la información y el texto en la versión del idioma elegido. En una ocasión, en lugar de banderas, se han encontrado mariposas con el color de la bandera del idioma. Para acceder al correo electrónico de la empresa se utilizan tres tipos de iconos o símbolos: un sobre, un buzón y el símbolo 'arroba'. La utilización de iconos y símbolos en una página web, conocidos internacionalmente, consigue por una parte, que cualquier cliente pueda reconocer la simbología sin necesidad de conocer el idioma en el cual está la página principal y por otra, al utilizar estos elementos visuales, se pretende hacer la página principal más llamativa y atractiva a los usuarios. En la tabla 5.4., se muestran los iconos más característicos que aparecen en las páginas web de empresas españolas.

Tipo de icono/ símbolo	Información a la que se accede
Bandera 	Idiomas
Empresa 	Información empresa
Sobre 	Correo electrónico
Buzón 	Correo electrónico
Arroba 	Correo electrónico

Figura 5.4. Iconos y símbolos más utilizados en las páginas web de empresas españolas

5.1.1.5. Enlaces externos

Los enlaces externos son aquellos enlaces que nos llevan a otra página web; sólo 3 de las 20 páginas web contienen enlaces externos. Su ubicación dentro de la página principal es siempre en la parte inferior de la pantalla y desvinculados del resto de elementos que aparecen. Los 3 enlaces externos llevan a la página web del *webmaster*, es decir, la empresa o diseñadores que crearon la web de la empresa.

Estos enlaces externos se sitúan apartados del resto de elementos que forman esa página principal. La razón fundamental por la cual las empresas españolas del sector cerámico no incluyen enlaces externos en sus páginas web es por motivos comerciales, ya que de este modo evitan distraer la atención del cliente hacia otra información ajena a la actividad que les ha llevado a acceder a esa página web.

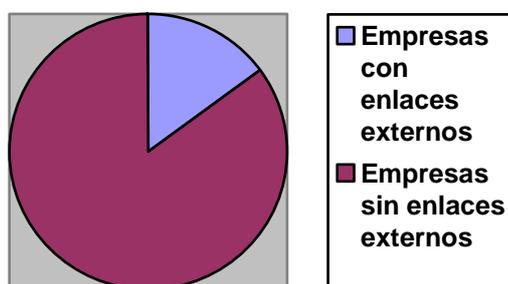


Figura 5.5. Enlaces externos en las páginas web de empresas españolas

5.1.1.6. Fotos: azulejos, empresa, decorados

Los resultados de la sexta variable indican que entre las 20 páginas web, sólo hay 2 que incluyen fotos en su página principal. Después de clasificar el tipo de fotos en: fotos de la empresa, de azulejos y de ambientes, los resultados son los que aparecen recogidos en la figura 5.6.

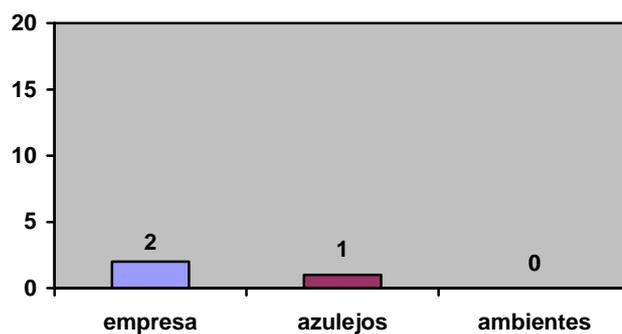


Figura 5.6. Fotos en las páginas web de empresas españolas

Fotos de empresas: Solo 2 páginas web incluyen fotos de la empresa, es decir, de las instalaciones donde se fabrican los azulejos. La razón de que las empresas muestren la fábrica es enseñar a los clientes que sus instalaciones son grandes, que se trata de una empresa importante y de esa manera, dar confianza al cliente o futuro cliente. Como ejemplo, podemos ver la foto de la figura 5.7. perteneciente a una de las empresas analizadas.



Figura 5.7. Ejemplo de foto de empresa en una página web española

Fotos de azulejos: 1 página web incluye fotos de azulejos en la página principal. Aunque en la página principal no aparecen fotos de azulejos, este hecho no significa que en la web no aparezcan fotos de azulejos; de hecho, las hay, pero en las páginas dedicadas exclusivamente a mostrar el catálogo general de los productos de la empresa. La única foto que ha sido incluida, se muestra en la figura 5.8.



Figura 5.8. Ejemplo de foto de azulejo en una página web española

Fotos de ambientes: Ninguna de las 20 analizadas reproduce fotos de ambientes, es decir, fotos donde la colección o la serie está enmarcada en un lugar, como por ejemplo, en una cocina, una terraza, etc. El objetivo de las fotos de ambientes es que el cliente pueda visualizar la composición final de su elección o de una posible elección. Las fotos de ambientes aportan ideas de posibles combinaciones de series de azulejos e incluso dan ideas para decorar. Además, en un mismo ambiente se puede mostrar o combinar varias series de productos; por ejemplo, en la foto de la figura 5.9., sacada de la página donde aparece información sobre la empresa (no de la página inicial), ya que no se ha encontrado ninguna web que contenga este tipo de fotos en las páginas iniciales, se puede ver una serie de pavimento, dos series de revestimiento y una de borduras.



Figura 5.9. Ejemplo de foto de ambiente en una página web española

5.1.1.7. Idiomas

Todas las páginas web analizadas incluyen una versión en inglés (siendo requisito imprescindible para que la página web de la empresa formase parte del corpus). Se pretende comprobar si en las páginas web de empresas españolas, además del inglés, aparecen versiones en otros idiomas. La razón de incluir versiones en otros idiomas tiene una explicación comercial y depende de la orientación de mercado que tiene la empresa.

Los resultados finales indican que, además de las versiones en español e inglés, 8 páginas web incluyen una versión en francés, 7 de ellas contienen versión en alemán y por último 1 de ellas contiene una versión en italiano (ver figura 5.10.)

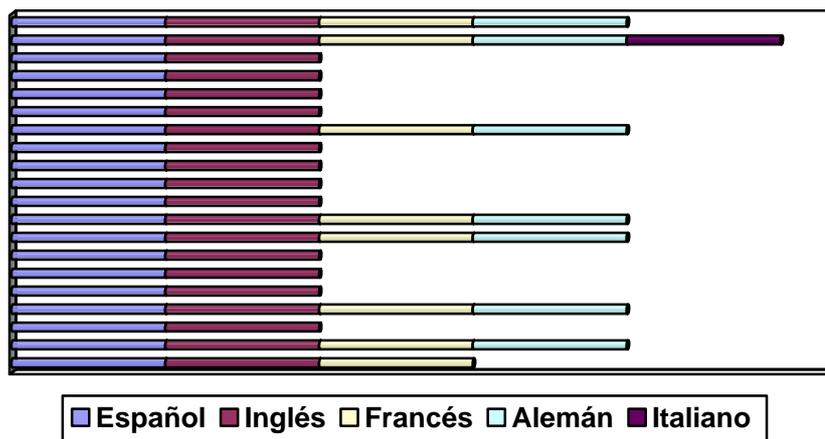


Figura 5.10. Idiomas en las páginas web de empresas españolas

5.1.1.8. Imágenes en movimiento

9 de las web analizadas incluyen imágenes en movimiento. El objetivo de las imágenes en movimiento en una página web no se tiene que buscar en una razón comercial, sino en una cuestión de diseño: la aparición de imágenes que se mueven hacen que la visita y lectura de la página web sea más amena y más atractiva. Aunque estos iconos y figuras en movimiento pueden, no obstante, suponer un problema si incrementan en exceso el tiempo de acceso a la página. La mayoría de ejemplos encontrados en las páginas que incluyen este tipo de imágenes aparecen en la página principal. Los ejemplos más repetidos son: a) observar como el logotipo de la empresa se mueve, se va formando o aparece y desaparece; b) el cambio de color de un enlace, en concreto el enlace con la palabra *news*; c) una carta se introduce en un buzón, d) las banderas se mueven dando la sensación de que están ondeando; e) una serie de fotos que aparecen y desaparecen y f) va apareciendo un texto dando la bienvenida a la página web.

Se ilustra como ejemplo el siguiente dibujo que aparece en una página web, en el que se puede ver como una furgoneta con el nombre de la empresa cruza constantemente la página por encima del texto y por encima de la foto de la empresa (ver figura 5.11)



Figura 5.11. Ejemplo de un elemento en movimiento en las páginas web españolas (la flecha indica la dirección del movimiento)

5.1.2. PÁGINAS WEB DE EMPRESAS ITALIANAS

5.1.2.1. Diseño

Aunque no se sigue un modelo standard en cuanto a la creación de las páginas web de empresas italianas, destacar la preferencia de una gran parte de ellas por ubicar los enlaces internos textuales en la parte izquierda de la pantalla, dejando en ocasiones el logotipo en el centro superior de la página y en otras, situándolo en la parte izquierda de la pantalla, encima de los enlaces textuales; en cuanto a los enlaces internos representados por símbolos o iconos, aunque sólo aparecen en 5 de las 20 webs, su situación dentro de la primera páginas de la web es, en la mayor parte de las ocasiones, debajo del logotipo de la empresa, situado en la parte central superior de la pantalla. Por otra parte, más de la mitad de webs italianas ofrecen enlaces a otras páginas no relacionadas con la actividad de la empresa; estos enlaces externos se sitúan mayoritariamente en la parte inferior de la pantalla.

Las variables del texto y de las fotos adquieren más importancia de la que tienen en las páginas web de empresas españolas, ya que en la mitad de las webs italianas aparece texto en su página principal y también en la mitad de webs se observa la aparición de algún tipo de foto.

Por tanto, una mayoría considerable de webs italianas sitúan sus enlaces internos textuales en el marco izquierdo de la pantalla; los enlaces internos constituidos por iconos y símbolos, aunque de uso minoritario, suelen ir debajo del logotipo de la empresa en la parte superior central de la página principal; los enlaces externos suelen aparecer en la parte inferior de la pantalla y en cuanto a la utilización de texto y fotos en la página principal, su uso está extendido, ya que aparecen en la mitad de las webs analizadas.

5.1.2.2. Rasgos lingüísticos

Tiempos verbales

Como se observa en la figura 5.12, el presente simple en voz activa es el tiempo verbal más utilizado en el texto en inglés de las páginas web de las empresas italianas, destacando su uso muy por encima del resto de formas y tiempos verbales, como muestra, el ejemplo (5):

(5) *The Riwal Ceramiche Group produces and sells more than 300 series in more than 20 formats, in dozens of colours, and with an incredible range of trim pieces and decors.* (subrayado nuestro)

También cabe resaltar el uso del gerundio, el cual es la segunda forma más repetida en los textos, en la mayoría de ocasiones se utiliza para hablar directamente de la empresa:

(6) *Floor Gres functions as the brand catering for large projects, offering a wide range of products and absolutely unique services.* (subrayado nuestro)

Tanto el presente simple como la forma del gerundio son utilizados para hablar sobre la actualidad de la empresa y sus productos, siendo el pretérito perfecto el tiempo verbal para hablar sobre hechos del pasado, aunque se puede observar una coexistencia sin distinción del pretérito perfecto con el pasado simple para narrar acontecimientos ocurridos en el pasado de la empresa. En cuanto al uso de la voz, se puede observar una preferencia sobre la voz activa, utilizada en 167 veces del total de 307 formas verbales; respecto a la voz pasiva, cuya aparición se reduce a 64 veces, cabe destacar la utilización del presente (en 34 de las 64 veces donde se utiliza la voz pasiva).

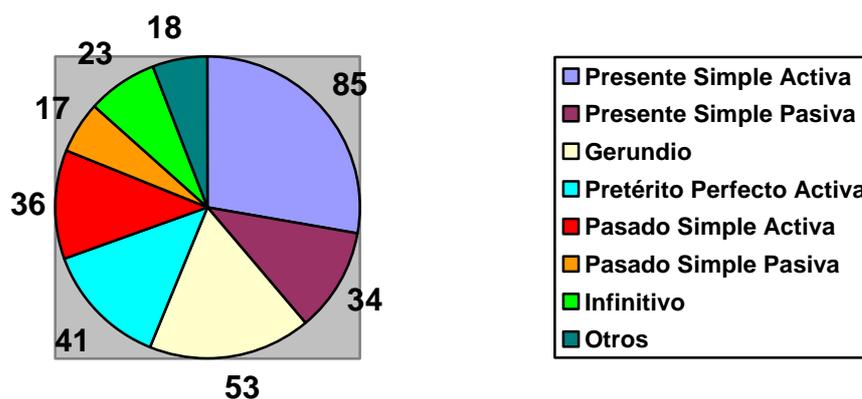


Figura 5.12. Tiempos verbales en las páginas web de empresas italianas (en número de frecuencia de uso)

Pronombres personales y pronombres posesivos

Hay un total de 19 pronombres personales y 46 pronombres posesivos en el texto de las páginas web de las empresas italianas:

Pronombres Personales		Pronombres Posesivos	
<i>We</i>	1	<i>Our</i>	6
<i>You</i>	2	<i>Your</i>	2
<i>It</i>	15	<i>Its</i>	29
<i>They</i>	1	<i>Their</i>	5
		<i>Her</i>	3
		<i>His</i>	1

Tabla 5.2. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs italianas

Como muestra la tabla 5.2, con respecto a los pronombres personales, cabe destacar el uso del pronombre de tercera persona *it* referido a la empresa, aunque su utilización queda relegada a ocasiones muy específicas ya que, por motivos comerciales, se prefiere la repetición del nombre de la empresa.

(7) *Antica Cerámica Rubiera is a dynamic and flexible factory which uses the most advanced technology in the production of single firing floor tiles...*(subrayado nuestro)

En cuanto a la ausencia del pronombre personal de primera persona del plural *we* se deduce que las empresas italianas prefieren mantener una cierta impersonalidad al no hacer uso de esa familiaridad y diálogo que proporciona el uso de este pronombre, el ejemplo (8) ilustra el uso impersonal de *it* en lugar de *we*:

(8) *MONOCERAM began in 1977 in Faenza, a city of ancient ceramic traditions, it was conceived as a highly innovative company, specialised in technical products.* (sic) (subrayado nuestro)

Con respecto a los pronombres posesivos, el pronombre posesivo más utilizado es el de tercera persona singular *its*.

Adjetivos

Hay un total de 393 adjetivos. Los resultados indican que todas las páginas web incluyen adjetivos. La web que mayor número de adjetivos incorpora hasta 53 adjetivos. La mayoría de adjetivos que aparecen se utilizan para ensalzar y remarcar las cualidades tanto de la empresa como de los productos, aunque la aparición tan cuantiosa de adjetivos puede parecer en algunas páginas web un tanto excesiva, considerando el hecho de que los textos no son muy extensos. El ejemplo (9), transcrito de una oración encontrada en una de las páginas web de empresas italianas, ilustra este uso frecuente de los adjetivos.

(9) *The company possesses very modern plants, among the most advanced of the sector, an excellent technical and professional staff and an international commercial network that is enviable for the number and professionalism of its partners.*(subrayado nuestro)

5.1.2.3. Enlaces internos textuales

Ubicación

Los resultados obtenidos muestran que todas las páginas web incluyen enlaces internos en su página principal y las 20 páginas principales contienen enlaces internos textuales. La situación de estos enlaces dentro de la página es la siguiente: en 9 de las páginas web, los enlaces están situados en la parte izquierda de la pantalla y situados en un marco diferente al resto de la página, aunque este es el diseño más común; en 6 de las páginas encontramos un diseño similar al encontrado en la mayoría de páginas web de empresas de la industria cerámica españolas, es decir, con los enlaces textuales debajo del logotipo de la empresa en el centro de la pantalla. A continuación se expone un ejemplo del diseño más utilizado en la página principal de las web de empresas italianas que forman el corpus (ver figura 5.13)



Figura 5.13. Ejemplo de la posición de los enlaces internos textuales en las páginas web de empresas italianas

Forma

Con relación a la forma, los enlaces textuales en estas páginas web están constituidos fundamentalmente por grupos nominales. Los ejemplos encontrados son muchos y muy variados, como muestra los siguientes: *porcelain stoneware, special pieces for the stairs, product catalogue, company profile, thin porcelain tiles*. El uso de grupos nominales como enlaces internos aporta mayor información al usuario acerca del contenido al cual va acceder mediante ese enlace interno. El uso de oraciones como enlaces textuales es minoritario, aunque se ha encontrado algunos ejemplos como *Mirage informs you*. En definitiva, destaca el uso de enlaces textuales formados por un grupo nominal, aunque, predomina la alternancia, en casi la mitad de páginas web, de enlaces textuales formados por un grupo nominal con los enlaces textuales formados por una sola palabra.

Contenido

Con relación al contenido de los enlaces internos textuales, en 12 de las páginas web aparece la dirección de correo electrónico. El enlace textual utilizado y más repetido para enviar un correo electrónico a las empresas es la palabra *e-mail* y el enlace textual nominal *contact us*. Con referencia al contenido de los enlaces textuales, los más utilizados son:

- *English, Français, Deutsch* (para acceder al idioma correspondiente): aparece la palabra del idioma por la cual se accede a la versión en ese idioma.
- *Company*: para acceder a la página donde se nos da información sobre la empresa; los enlaces textuales son variados: *the firm, company profile, about us*.

- *Product*: para acceder a las colecciones, los enlaces más repetidos son: *floor and wall tiles, product catalogue, thin porcelain tiles, catalogue, products, the collection*.
- *News*: para conocer las novedades de la empresa, encontramos enlaces como: *news 2001, new line, news, novelty*.
- *Home*: para acceder a la página principal de la página web, los enlaces más utilizados son: *home y home page*.

5.1.2.4. Enlaces internos: iconos y símbolos

Ubicación

10 páginas web incluyen iconos o símbolos. Su ubicación dentro de la página principal en 5 páginas web es debajo del logotipo en el centro de la pantalla; en 3 páginas web, los iconos están situados en la parte derecha de la pantalla y el logotipo de la empresa en el centro y en 2 ocasiones, donde el logotipo está en el centro, los iconos están en la parte izquierda.

Forma y contenido

Teniendo en cuenta los resultados que muestran que sólo la mitad de las páginas web incluyen algún tipo de icono o símbolo en su página principal, y que siempre se utiliza el mismo tipo, se deduce que los autores de páginas web de empresas italianas del sector cerámico no prestan demasiada atención e interés en utilizar esta clase de enlaces internos, dando mayor importancia a los enlaces internos de tipo textual. La razón probable es su prioridad por precisar el contenido al cual se accede por medio del enlace interno más detallado y específico para el usuario, teniendo también en cuenta, como aparece en los resultados de los enlaces internos textuales, su preferencia por los grupos nominales. En cuanto al tipo de iconos y símbolos, se observa una preferencia

por el uso de las banderas para acceder a la versión en el idioma que representa la bandera. A continuación, en la figura 5.14, aparecen los iconos y símbolos más característicos de las páginas web de empresas italianas.

Tipo de icono/símbolo		Información a la que se accede
Bandera		Idiomas
Sobre		Correo electrónico
Home		Página principal

Figura 5.14. Iconos y símbolos más utilizados en las páginas web de empresas italianas

5.1.2.5. Enlaces externos

7 de las 20 páginas web no incluyen enlaces externos en su página principal, en las 13 restantes, en las cuales se ha observado la aparición de este tipo de enlaces, 12 de ellas los sitúan en la parte inferior de la página y en 1, los enlaces internos aparecen en la parte superior de la pantalla. La figura 5.15 muestra que más de la mitad de empresas italianas incluyen en sus páginas web un acceso a información externa que no pertenece a la propia página web. La mayoría de estos enlaces externos conducen a *smart*, empresa de servicios y marketing *Rete Telemática*.

El directorio de *Aedile*, en el que se obtuvo las páginas web de las empresas italianas que forman el corpus, fue encontrado en la página web oficial de *smart*. Otros ejemplos de enlaces externos son: enlace directo con la web de la empresa que ha diseñado la página o *webmaster*; acceso directo a la feria de Moscú y a la feria internacional de Cersaie; enlaces a tiendas donde adquirir sus productos y acceso directo a empresas de la industria cerámica pertenecientes a su grupo empresarial. Aunque en un primer momento, se puede pensar que el acceso desde estos enlaces externos a otra página web pudiese conducir al usuario a algún sitio web que le alejase de la razón que

le llevó a visitar la página web de la empresa del sector cerámico-azulejero, la razón de estos enlaces externos es la de complementar la visita a la página web, aportando datos importantes relacionados con ella.

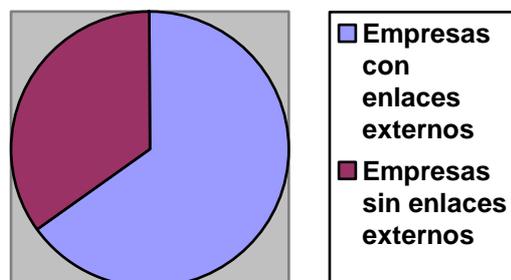


Figura 5.15. Enlaces externos en las páginas web de empresas italianas

5.1.2.6. Fotos: azulejos, empresa, decorados

Los resultados indican que de las 20 páginas web de empresas italianas 10 incluyen fotos. La clasificación del tipo de fotos es la misma que en las páginas web anteriores de las empresas españolas. Como muestra la figura 5.16. no existe una clara preferencia por ningún tipo de fotos ya que hay el mismo número de fotos de la empresa que de ambientes y, aunque el número de fotos de azulejos es menor, la diferencia no es muy considerable.

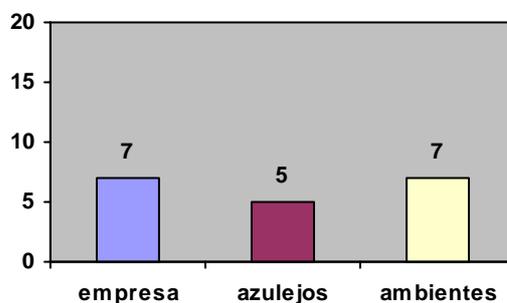


Figura 5.16. Fotos en las páginas web de empresas italianas

5.1.2.7. Idiomas

Todas las páginas web de empresas italianas contienen una versión en inglés, además de la versión italiana. Aunque estos no son los únicos idiomas que aparecen, ya que estas páginas incluyen versiones en otros idiomas. Los resultados indican que la mayoría de páginas web tienen una versión en francés y en alemán; además algunas de ellas contienen una versión en español, en ruso, en chino o en japonés.

La versión en inglés de las páginas web está justificada por la gran importancia de este idioma a escala mundial. Las versiones en francés y en alemán e incluso la del resto de idiomas que aparecen es una prueba de que las empresas italianas no se centran exclusivamente en los mercados de habla inglesa, sino que dirigen su atención a mercados específicos como el alemán o francés por su cercanía geográfica pero, sobre todo, por los grandes intereses comerciales con esos países.

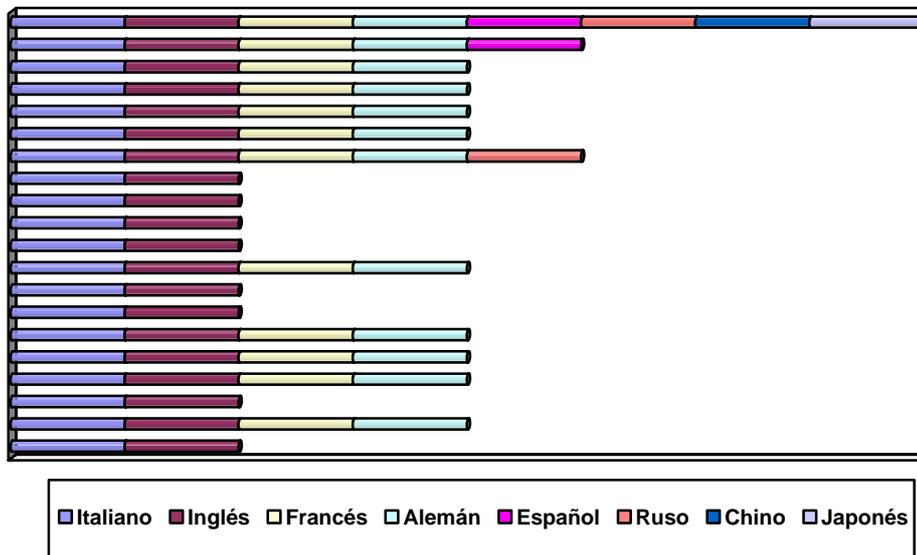


Figura 5.17. Idiomas en las páginas web de empresas italianas

5.1.2.8. Imágenes en movimiento

Más de la mitad de páginas web incluyen alguna imagen en movimiento. Los resultados revelan una preferencia por dar movimiento al logotipo de la empresa; otro ejemplo de imagen en movimiento aparece en el texto que da la bienvenida al usuario, el cual va apareciendo lentamente por la pantalla.

Por último, en una página web las banderas dando la sensación de estar ondeando. Aunque el número de empresas que incluyen este tipo de imágenes en sus páginas en la red es más elevado que el número de empresas en las cuales no aparece ningún elemento en movimiento, se observa que las empresas que lo hacen sólo incluyen un elemento en movimiento para no sobrecargar la página y evitar un acceso excesivamente lento.

5.1.3. PÁGINAS WEB DE EMPRESAS BRITÁNICAS

5.1.3.1. Diseño

Todas las páginas web tienen enlaces textuales en su página principal, excepto una que sólo tiene enlaces representados por símbolos; la mitad de las páginas sitúan dichos enlaces en la parte izquierda de la pantalla; en 6 ocasiones estos enlaces se sitúan debajo del logotipo de la empresa en el centro, esquema similar al de las empresas españolas; en 2 ocasiones se sitúan alrededor del logotipo de la empresa y en una ocasión se sitúan a la derecha de la pantalla. En cuanto a la aparición de iconos y símbolos como enlaces internos, sólo 5 páginas web hacen uso de ellos. La posición de estos enlaces internos no sigue un modelo y en 2 ocasiones se sitúan debajo del logotipo en el centro de la pantalla; en otra página web, están situados en la parte derecha de la pantalla y el logotipo de la empresa en el centro, en otra ocasión, los iconos están en la parte izquierda y en una web los encontramos alrededor del logotipo de la empresa.

En relación con los enlaces externos, se observa que 14 de las 20 páginas web utilizan enlaces externos en su página principal que nos llevan a otras webs cuya actividad es diferente a la de la propia empresa británica; de los 14 enlaces externos, 13 de ellos los encontramos en la parte inferior de la página y en una ocasión, el enlace externos aparece en la parte superior de la pantalla.

Respecto a la aparición de fotos y texto en la pantalla principal de la página web, los resultados indican que la mitad de las webs optan por incluir un texto, en ocasiones bastante extenso, y que más de la mitad de páginas web, en concreto 12 de ellas, insertan algún tipo de foto en su página principal.

En resumen, los diseñadores de las webs británicas muestran una preferencia por colocar los enlaces internos textuales en el marco izquierdo de la pantalla, aunque no ocurre así en los enlaces internos como iconos y símbolos, ya que en este caso no se sigue ningún modelo; encontramos la mayoría de los enlaces externos en la parte inferior de la pantalla y hay que destacar también la tendencia a incluir texto y fotos en la página principal.

5.1.3.2. Rasgos lingüísticos

Tiempos verbales

El total de verbos encontrados en las páginas web de empresas británicas del sector cerámico asciende a 336.

La figura 5.18 pone de manifiesto que el presente simple en voz activa es el tiempo verbal más utilizado en las webs británicas, con un total de 121 verbos; en segundo lugar, encontramos el infinitivo. El dato que más llama la atención es el número considerable de formas de imperativo. Con el uso del modo imperativo, se produce una comunicación directa con el cliente, es una llamada a la acción por parte de la empresa al cliente o a la persona que visita la página. Como ejemplo de este uso del imperativo hay ejemplos como *contact us*, *click here to enter* entre otros. En cuanto al uso de la voz, se observa una preferencia por la voz activa respecto la pasiva; en resumen, después de analizar todos los tiempos verbales de las páginas web de las empresas británicas, además del uso mayoritario de la forma del presente simple, destaca la preferencia por las formas no personales de infinitivo y gerundio y el ya mencionado uso del imperativo.

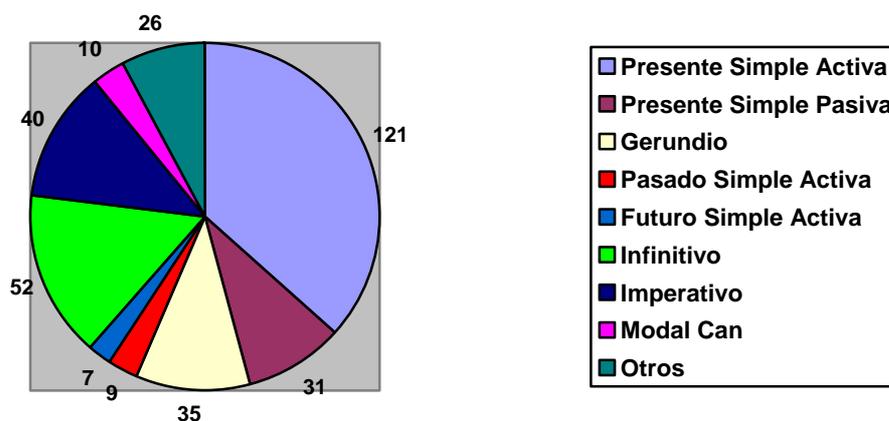


Figura 5.18. Tiempos verbales en las páginas web de empresas británicas (en número de frecuencia de uso)

Pronombres personales y pronombres posesivos

En cuanto a la aparición de pronombres personales y pronombres posesivos, hay un total de 81 pronombres personales y 68 pronombres posesivos en el texto de las páginas web de las empresas británicas. Como nos muestra la tabla 5.3, con referencia a los pronombres personales destaca el uso del pronombre de primera persona del plural *we* referido a la empresa, prefiriendo los autores de los textos este pronombre personal en detrimento del pronombre de tercera persona de singular *it*. Este hecho, como ya ocurría en las páginas web españolas, aporta al texto una sensación de familiaridad y de proximidad al cliente, ya que la empresa se personaliza en el pronombre *we*. Con respecto a los pronombres posesivos, lo más destacado es el uso del posesivo *our*, hecho que va en concordancia con el uso del pronombre personal *we*.

Pronombres personales		Pronombres posesivos	
<i>We</i>	43	<i>Our</i>	48
<i>You</i>	25	<i>Your</i>	12
<i>It</i>	3	<i>Its</i>	3
<i>They</i>	5	<i>Their</i>	5
<i>I</i>	5		

Tabla 5.3. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs británicas

Adjetivos

En cuanto a los adjetivos, los resultados revelan que todas las páginas web incluyen adjetivos. De un total de 353 adjetivos, la mayoría se utilizan para remarcar las cualidades tanto de la empresa como de los productos, y en muchas ocasiones estos adjetivos van reforzados por un adverbio, como muestra el ejemplo (10) sacado de una web británica.

(10) *They are richly coloured, deeply translucent, and exquisitely beautiful.*

(subrayado nuestro)

5.1.3.3. Enlaces internos textuales

Ubicación

Todas las páginas web, a excepción de una que incluye solo iconos como enlaces internos, tienen enlaces textuales en su página principal. La ubicación de estos enlaces dentro de la página es similar en la mitad de las páginas web analizadas: los diseñadores de estas páginas optan por situar dichos enlaces en la parte izquierda de la pantalla, en ocasiones debajo del logotipo de la empresa situado también a la izquierda de la pantalla y, en otras ocasiones, el logotipo queda en el centro. En el resto de las páginas el diseño

es similar al de las páginas web de empresas españolas, es decir, los enlaces textuales se sitúan debajo del logotipo de la empresa en el centro de la pantalla. La figura 5.19. muestra un ejemplo del diseño más utilizado en las páginas web de empresas británicas.

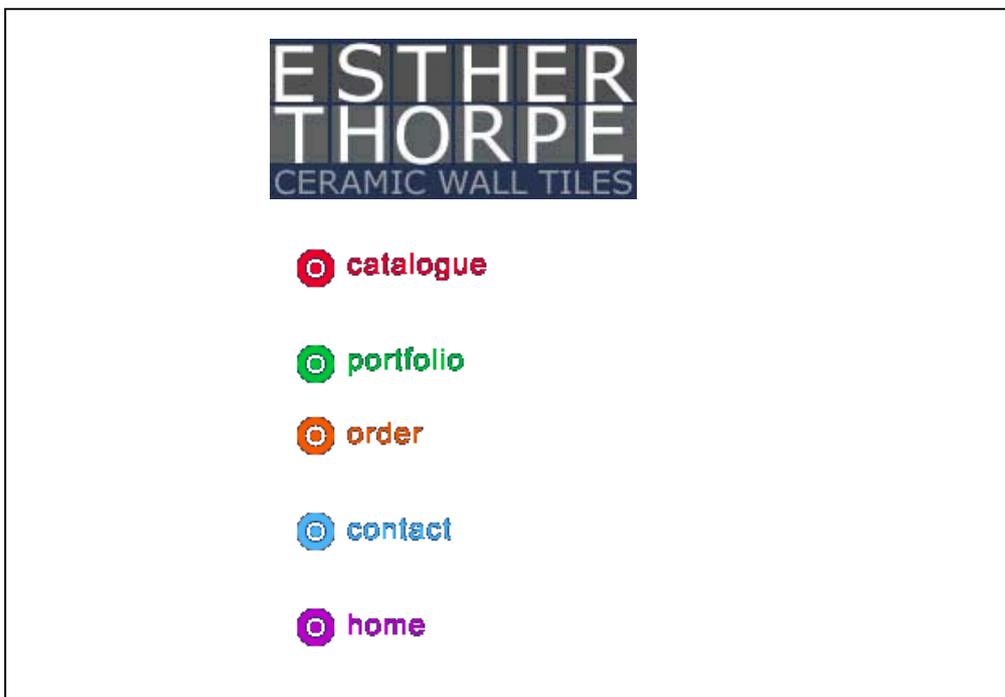


Figura 5.19. Ejemplo de la posición de los enlaces internos textuales en las páginas web de empresas británicas.

Forma

En cuanto a la forma, se ha apreciado que en todas las webs, a excepción de una, los enlaces textuales que predominan están constituidos por grupos nominales. Como por ejemplo: *The Enquiry Page*, *Floor Tiles*, *Bathroom Tiles*, *Handpainted Tiles*. El empleo de oraciones como enlaces textuales también es característico; como muestra, ejemplos como: *Need a Fixing Specification?*, *Roll over tiles to reveal locations, then click to see more*. Aunque predominan los grupos nominales, lo más destacado en cuanto al uso de enlaces textuales en las páginas web de empresas británicas es la combinación de enlaces internos textuales formados por un grupo nominal y los

formados por una palabra. Este hecho se produce en la mitad de las páginas web. Como ejemplo incluimos todos los enlaces internos textuales que aparecen en la primera pantalla de una de las páginas web analizadas: *Company Profile, Flooring, Ceramic Tiles, Wood Flooring, Testimonials, Contact*; aunque también se ha observado en algunas webs la alternancia de enlaces textuales formados por un grupo nominal con los enlaces textuales formados por una oración. Ejemplo de esto, son los siguientes enlaces textuales que aparecen una misma web: *Click to enter our site, Set Floor Tiles, Special Section for Architects and Designers*.

Contenido

El enlace textual que prefieren mayoritariamente las empresas británicas en sus webs para que los usuarios les envíen correo electrónico es la palabra *contact* o la oración *contact us*.

- *Company*: para acceder a la página donde se da información sobre la empresa, el enlace textual más utilizado es *about us*; en otras ocasiones aparece el grupo nominal *company profile*, y también se utiliza *our company*.

- *Products*: para acceder a los productos y colecciones, los enlaces son muy variados; algunos ejemplos son *The Tiles, Floor Tiles, Bathroom Tiles, Products, Ceramic Tiles*.

- *Home*: para acceder a la página principal de la página web, los enlaces más utilizados son: *home* y *home page*.

5.1.3.4. Enlaces internos: iconos y símbolos

Ubicación

Solo hay 5 páginas web que incluyen iconos y símbolos en su página principal. Su ubicación no es similar en todas las webs, ya que en dos ocasiones, estos iconos y símbolos se sitúan debajo del logotipo en el centro de la pantalla; en otras páginas web, los iconos están situados en la parte derecha de la pantalla y el logotipo de la empresa en el centro y en otras ocasiones, donde el logotipo está en el centro, los iconos están en la parte izquierda.

Forma y Contenido

Hay que destacar que, cuando aparece algún tipo de icono y símbolo, siempre van reforzados por alguna palabra o grupo nominal. Ejemplo de símbolos encontrados son: a) las banderas de los países cuya versión en el idioma oficial del país que simboliza la bandera aparece en la página web (esto sólo ocurre en una web, que es la única que tiene versiones en diferentes idiomas que no son el inglés); b) los enlaces internos textuales van acompañados de iconos que representan azulejos de diversos colores; c) aparición de un sobre junto a la palabra *e-mail*. Los creadores de las páginas web de empresas británicas no hacen uso extensivo de ningún tipo de elementos icónicos o simbólicos y, cuando lo hacen, van acompañados por enlaces textuales. Lo que conduce a pensar, teniendo en cuenta que los enlaces textuales son en su mayoría grupos nominales y en ocasiones oraciones, que se pretende que los enlaces internos aporten la mayor información posible al usuario acerca de la página a la cual va acceder por medio de ese enlace interno.

5.1.3.5. Enlaces externos

En relación con los enlaces externos, se observa que 14 de las 20 páginas web incluyen enlaces externos en su página principal; 13 de ellas los sitúan en la parte inferior de la página y en 1, los enlaces externos aparecen en la parte superior de la pantalla. La figura 5.20 expone que la mayor parte de empresas británicas tiene en las páginas principales de sus páginas web un enlace externo por el cual se accede a una información que no pertenece a la propia página web; 10 de estos enlaces externos nos conducen a la página web de la empresa que ha diseñado la página o *webmaster*; otros ejemplos de enlaces externos son un acceso a tiendas donde adquirir o ver exposiciones de sus productos. También aparecen accesos directos a empresas de la industria cerámica pertenecientes a su mismo grupo empresarial. Aunque el porcentaje de webs que incluyen enlaces externos en las webs británicas es elevado (14 webs), la mayoría de estos enlaces se limita a conducirnos al *webmaster* que diseñó la página (en 10 webs), por tanto, aunque el número de enlaces externos sea alto, la información a la cual accedemos en la mayor parte de estos enlaces no tiene ninguna relación con la información que se está dando en la propia página web; se trata más bien de un hecho vinculado totalmente al propio diseño de la web y no a su contenido.

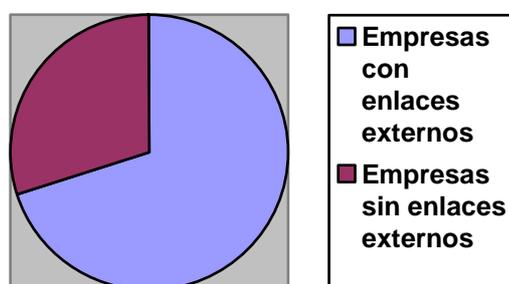


Figura 5.20. Enlaces externos en las páginas web de empresas británicas

5.1.3.6. Fotos: azulejos, empresa, decorados

Los resultados indican que de las 20 páginas web de empresas británicas, 12 de las páginas web incluyen fotos. Como muestra la figura 5.21, hay un uso similar de los diferentes tipos de fotos, y existen diferencias significativas en cuanto al número de fotos.

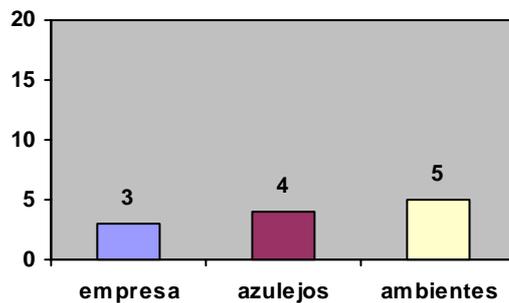


Figura 5.21. Fotos en las páginas web de empresas británicas

5.1.3.7. Idiomas

Solo hay 1 página web que tiene versiones en francés y en alemán además de la versión en inglés; en el resto de las páginas web de empresas británicas sólo se ha encontrado la versión en inglés, que coincide con el idioma oficial del país.

5.1.3.8. Imágenes en movimiento

Las webs de empresas británicas no tienden a incluir imágenes en movimiento; prueba de ello es que de las 20 páginas web, sólo 5 de ellas incluyen alguna imagen que se mueve, siendo el logotipo de la empresa el elemento que prefieren dotar de movimiento.

5.1.4. PÁGINAS WEB DE EMPRESAS CHINAS

5.1.4.1. Diseño

El diseño de la mayoría de páginas principales de webs de empresas chinas de la industria cerámica sigue un modelo común en cuanto a los elementos analizados. En primer lugar, los resultados descubren que la mayoría de webs chinas ubican el logotipo de la empresa en la parte superior central de la pantalla, y debajo del logotipo aparecen los enlaces internos textuales; por lo que se refiere a la aparición de símbolos o iconos como enlaces internos, aunque sólo 4 de ellas los utilizan, su posición dentro de la pantalla principal es debajo del texto, en la parte inferior de la pantalla. Al igual que ocurre con los enlaces externos, los enlaces externos que se corresponden con el *webmaster* se sitúan en la parte inferior de la pantalla y separados del resto de la información de la página.

La mayoría de páginas web de empresas chinas que se dedican a la fabricación de revestimiento y pavimento cerámico tienden a presentar su web de forma muy similar. La primera visión de una página web de una empresa china aporta mucha información. Se presenta una pantalla repleta de datos con un texto explicativo en la primera pantalla. Este texto no suele ser breve, sino que por el contrario, se incluyen textos extensos en los que se nos ofrece toda la información concerniente a las actividades, productos, eventos y novedades de la empresa, relegando al resto de pantallas de esa misma página web las fotos de los productos y ambientes sin ningún texto explicativo, ya que esa información ya la ha proporcionado la página principal.

En la primera pantalla de las webs chinas, también se suele incluir fotos. Hasta 14 páginas web incluyen fotos de sus productos y ambientes, aunque estas fotos son sólo una pequeña muestra del amplio catálogo que se nos ofrece en las páginas dedicadas

exclusivamente a mostrar los productos de la empresa. A continuación, se expone una primera pantalla característica de una web de una empresa china.

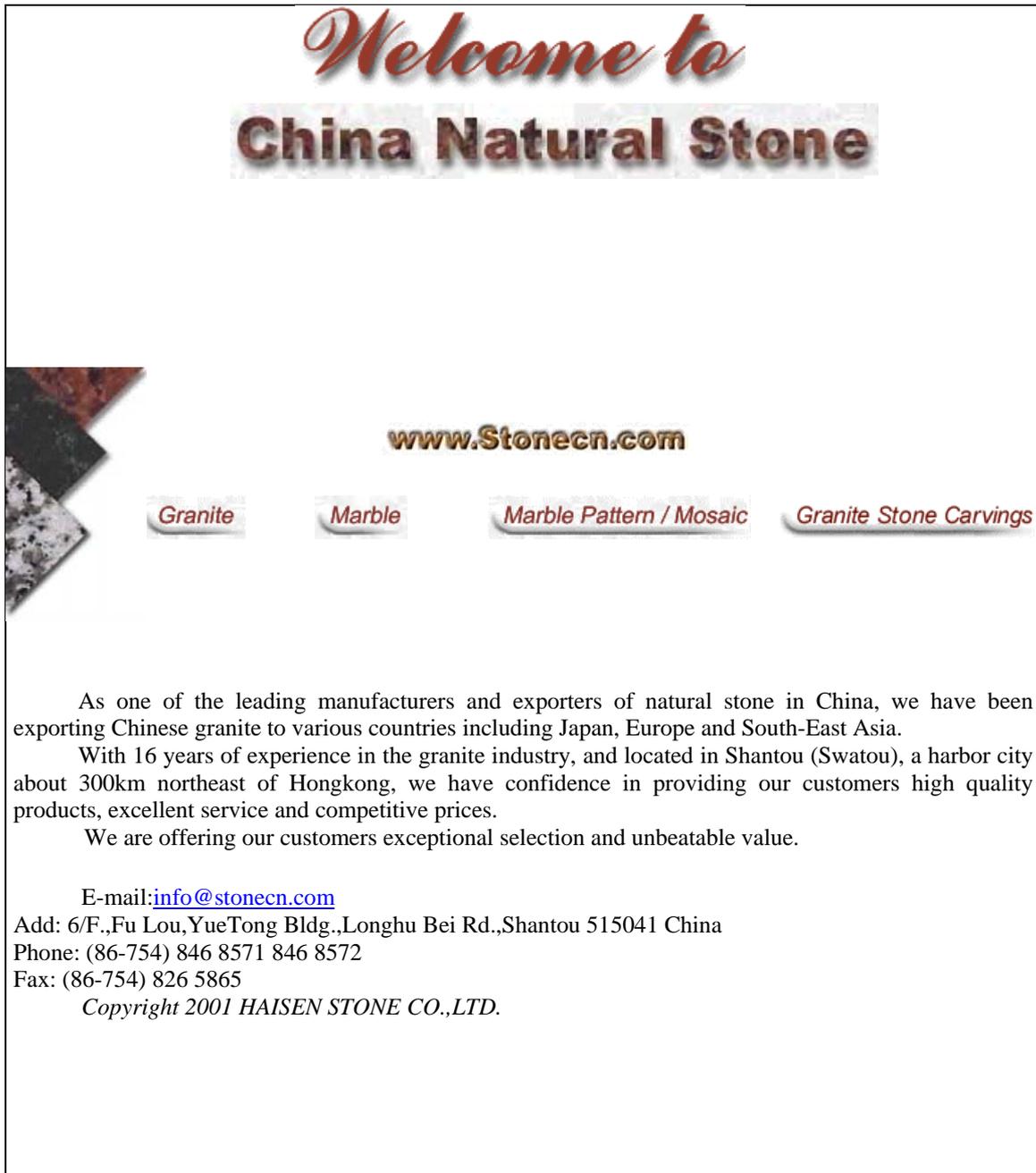


Figura 5.22. Ejemplo de la pantalla principal de una página web china

5.1.4.2. Rasgos lingüísticos

Tiempos verbales

En las 20 páginas web, hay un total de 371. Como se observa en la figura 5.23, el uso del presente simple en voz activa para hablar sobre la situación actual de la empresa y acerca de la actividad que se está llevando a cabo en estos momentos es el tiempo verbal más utilizado en las páginas web de empresas chinas; en segundo lugar se advierte el uso del presente en voz pasiva, sobre todo para enfatizar el producto, el cual al convertirlo en sujeto de la oración, recibe la mayor parte de atención del lector/cliente. El uso de infinitivo y gerundio es significativo, ya que su frecuencia de aparición se sitúa en tercer y cuarto lugar respectivamente.

Respecto al uso de la voz, la voz activa es la que se usa mayoritariamente, aunque la voz pasiva se usa con relativa frecuencia (hasta 83 veces). Entre las formas de voz pasiva destaca el uso del presente. La figura 5.23, resume la frecuencia de aparición de cada uno de los tiempos verbales:

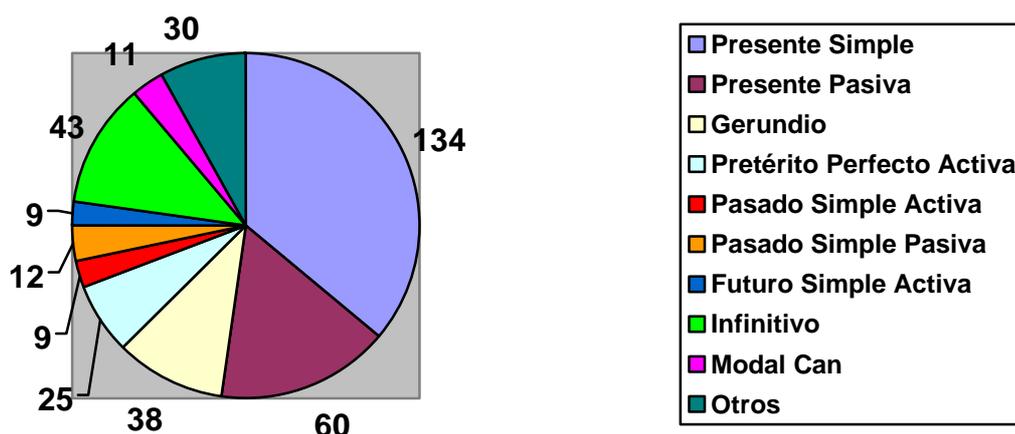


Figura 5.23. Tiempos verbales en las páginas web de empresas chinas (en número de frecuencia de uso)

Pronombres personales y pronombres posesivos

En la tabla 5.4., se observa que la aparición de pronombres posesivos y pronombres personales es prácticamente la misma (84 pronombres personales y 85 pronombres posesivos). El pronombre personal que más se repite en las webs chinas es el de la primera persona del plural *we*, encontrando una correspondencia con el uso mayoritario del pronombre posesivo de primera *our*. Estos pronombres se utilizan en su totalidad para referirse a la empresa, consiguiendo de este modo una imagen más personalizada de la misma; se observa también que en algunas páginas web, se utiliza el pronombre personal *it* como referente de la empresa, aunque hay que puntualizar que cuando esto ocurre, el referente es el grupo empresarial al que pertenece la empresa.

El uso del pronombre de segunda persona *you* haciendo referencia al cliente muestra una actitud de acercamiento y llamamiento directo a los clientes y usuarios de la página web de esa empresa.

Pronombres Personales		Pronombres Posesivos	
<i>We</i>	42	<i>Our</i>	46
<i>You</i>	20	<i>Your</i>	10
<i>It</i>	9	<i>Its</i>	23
<i>They</i>	13	<i>Their</i>	5
		<i>Her</i>	1

Tabla 5.4. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs chinas

Adjetivos

En el texto de la versión inglesa de las 20 páginas web chinas donde se ha sacado la información para obtener los resultados del trabajo, hay un total de 499 adjetivos. El uso de estos adjetivos en algunos textos de webs chinas es, en ocasiones, excesivo, alcanzando la cifra de 81 adjetivos en una página. Estos adjetivos siempre acompañan a

la empresa y a los productos, pero sobre todo, se utilizan para enfatizar y remarcar las ventajas y beneficios de los productos. Como ejemplo de este uso de adjetivos, algunos como: *high quality products, excellent services and competitive prices, leading manufacturers and exporters*, entre otros.

5.1.4.3. Enlaces internos textuales

Ubicación

En todas las páginas web de las empresas chinas aparecen enlaces textuales en su página principal; su colocación dentro de esta primera pantalla es en un alto porcentaje de las webs, muy similar. Concretamente en 12 de las páginas web analizadas, el diseño de estas páginas sitúa el logotipo de la empresa en el centro de la pantalla en la parte superior y los enlaces internos textuales quedan debajo del logotipo; en otras páginas encontramos los enlaces textuales en la parte derecha de la pantalla y, en 6 ocasiones, se prefiere su ubicación en la parte de la izquierda.

Forma

En cuanto a la forma de los enlaces textuales, no se han encontrado ningún enlace constituido por una frase, en cambio existe un claro predominio de la combinación de grupos nominales y palabras en una misma página web. Los siguientes ejemplos pertenecen a una de las webs: *Home, Company Info, Products & Order, Business Opportunities, Contact Us*.

Contenido

En 15 de las páginas web, en la parte inferior de la pantalla principal aparece la dirección completa de correo electrónico de la empresa. Por medio de este enlace

textual el usuario puede ponerse en contacto directamente con la empresa. En cuanto al contenido de los enlaces textuales, los más utilizados son:

- *Company*: para obtener información detallado sobre las actividades, la historia, situación geográfica de la empresa, los enlaces textuales son muy variados: *corporate profile, company profile, about us, company info, about the company*.
- *Products*: si se desea acceder a la información sobre los productos de la empresa, los enlaces más utilizados son: *new products, our products, product gallery*.
- *Home*: para acceder a la página principal de la página web.
- *Contact*: para contactar con la empresa: *contact us, contact information*.

5.1.4.4. Enlaces internos: iconos y símbolos

Ubicación

Sólo hay 4 páginas web que incluyen iconos o símbolos en su página principal. La posición de estos iconos y símbolos dentro de la primera pantalla queda relegada a la parte inferior de la pantalla, situándose debajo del texto explicativo. La ubicación de los enlaces internos en la parte inferior tiene su explicación en la naturaleza de estos iconos y símbolos, ya que aunque son enlaces importantes, no son los enlaces principales de la página web.

Forma y Contenido

El uso de iconos y símbolos como enlaces internos es escaso en las páginas web de empresas chinas. El número de webs que los utiliza es muy reducido y también hay que destacar que cuando aparecen siempre van reforzados por alguna palabra o grupo nominal.

Los resultados revelan un bajo porcentaje de páginas web que utilizan algún tipo de icono o símbolo en su página principal como enlace interno y la repetición del tipo de iconos y símbolos. La razón es su prioridad por dejar claro el contenido al cual accedemos por medio del enlace interno más detallado y específico para el usuario, teniendo también en cuenta, como hemos visto en los resultados de los enlaces internos textuales, su preferencia por los grupos nominales. En cuanto al tipo de iconos y símbolos, se observa una preferencia por el uso de las banderas para acceder a la versión en el idioma que representa la bandera. En la figura 5.24, aparecen los iconos y símbolos más característicos de las páginas web de empresas chinas.

Tipo de icono/símbolo		Información a la que se accede
Bandera		Idiomas
Sobre		Correo electrónico
Home		Página principal

Figura 5.24. Iconos y símbolos más utilizados en las páginas web de empresas chinas

5.1.4.5. Enlaces externos

Una minoría de empresas chinas ofrece algún tipo de enlace externos en las páginas principales de sus páginas web (figura 5.25.). Dichos enlaces externos conducen a la página web de la empresa que ha diseñado la página, siendo su ubicación relegada a la parte inferior de la pantalla y separada del resto de información que pertenece a la propia empresa.

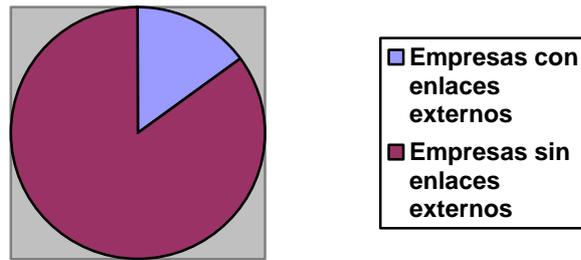


Figura 5.25. Enlaces externos en las páginas web de empresas chinas

5.1.4.6. Fotos: azulejos, empresa, decorados

Los resultados indican que de las 20 páginas web de empresas chinas, 14 de las páginas web incluyen fotos. En la figura 5.26. se observa que la fotos de azulejos son las que predominan en las páginas webs chinas.

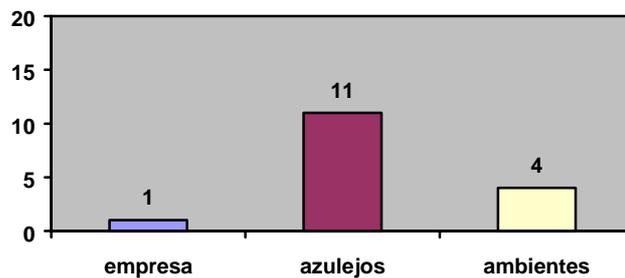


Figura 5.26. Fotos en las páginas web de empresas chinas

5.1.4.7. Idiomas

Uno de los resultados más sorprendentes en lo referente a las páginas web de empresas chinas es el uso exclusivo del inglés en más de la mitad de sus páginas web, no incluyéndose el idioma oficial del país de procedencia de la empresa, en este caso el chino. Todas las webs ofrecen al usuario una versión en inglés pero menos de la mitad

de las webs (9 de ellas) ofrecen una versión en chino. Excepcionalmente una de ellas incluye una versión en japonés.

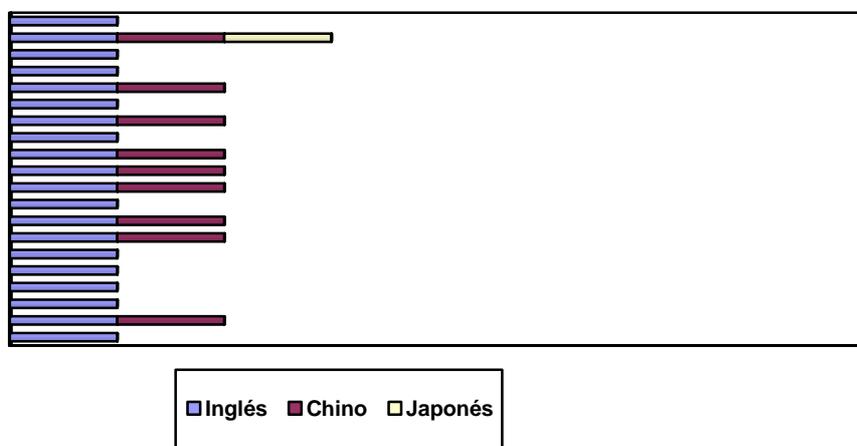


Figura 5.27. Idiomas en las páginas web de empresas chinas

5.1.4.8. Imágenes en movimiento

8 de las páginas web analizadas incluyen imágenes en movimiento. El tipo de imágenes se reduce a 4 elementos: a) la sucesión de fotos de ambientes en un mismo espacio; es decir, van apareciendo distintas fotos en las cuales se muestran diferentes combinaciones del producto por medio de fotos de ambientes; b) se observa como van apareciendo y desapareciendo palabras; c) la formación del logotipo de la empresa también es un elemento que en algunas páginas web aparece en movimiento y d) el sobre junto a la palabra *e-mail* va cambiando de color. Este tipo de imágenes hace que la pantalla sea más dinámica y atractiva para el usuario.

5.1.5. PÁGINAS WEB DE EMPRESAS NORTEAMERICANAS

5.1.5.1. Diseño

Las empresas americanas dedicadas a la producción de revestimiento y pavimento cerámico no siguen un modelo común a todos en la construcción y diseño de sus páginas web en cuanto a la posición de los enlaces externos textuales, ya que los resultados indican que el diseño de estas webs se basa en dos modelos diferentes: por una parte, 9 de las páginas web sitúan los enlaces textuales debajo del logotipo, encontrándose éste en el centro de la pantalla; por otra parte, 8 webs ubican estos enlaces textuales en el marco izquierda de la pantalla y en las 3 restantes, estos enlaces están situados en la parte derecha. Por lo que se refiere a los enlaces internos representados por iconos y símbolos, sólo en 3 de las 20 webs aparece algún tipo de icono o símbolo y estos están situados en la parte inferior de la pantalla, al igual que ocurre con los enlaces externos que nos llevan a los *webmasters*; aunque cuando los enlaces externos nos llevan a otra web diferente al diseñador o diseñadores de la página web, éstos se sitúan junto con los enlaces internos textuales.

Sin embargo, en cuanto a la inserción de texto en la página principal, se ha encontrado un modelo común, ya que 17 de las webs incluyen un texto explicativo de la actividad de la empresa y de sus productos y en 19 de ellas aparecen fotos en su página principal. Las fotos que aparecen son mayoritariamente de ambientes contruidos con los productos de la empresa y adquieren un gran protagonismo, ya que ocupan un espacio relevante dentro del marco de la pantalla principal. Por tanto, se observa que en el diseño de la pantalla principal en las webs norteamericanas existe una preferencia por la incorporación de fotos y texto, los cuales ocupan prácticamente todo el espacio de la página.

5.1.5.2. Rasgos lingüísticos

Tiempos verbales

Los resultados apuntan una clara preferencia por el uso del presente simple en voz activa, utilizada 216 veces de un total de 507 formas verbales (figura 5.28.). El uso de esta forma verbal no se diferencia del uso dado en el resto de páginas web de los otros países analizados. El segundo tiempo verbal más utilizado es el presente simple en voz pasiva, utilizado al igual que en el resto de webs para convertir al producto en sujeto de la oración, resaltando de este modo su importancia dentro del marco textual. Los infinitivos y gerundios y el empleo del imperativo adquieren gran relevancia ya que aparecen 137 veces. Destaca el uso del imperativo para establecer una comunicación directa de la empresa con sus clientes. Mediante estos imperativos la empresa está reclamando la acción inmediata por parte del usuario, de este modo el usuario puede pasar de ser un simple agente pasivo a ser el ejecutor de la acción que se le está indicando. Los imperativos aparecen de dos formas: en primer lugar, acompañados por mitigadores o modalizadores del imperativo, como por ejemplo *please*; o bien aparecen sin ellos. En el ejemplo 11, un imperativo acompañado por un mitigador y en el ejemplo 12 un imperativo sin modalizador (subrayado nuestro en ambos ejemplos):

(11) *please visit our catalogue pages and feel free to contact us at your interest and convenience*

(12) *enjoy the site and then e-mail us with your special requests or any question.*

Por otra parte, el modal *can* tiene dos usos claramente diferenciados: en primer lugar, relacionado con el uso del imperativo para dirigirse al cliente, en algunas webs se prefiere utilizar el modal *can* en lugar del imperativo pero con la misma función; aunque no de manera tan directa, la sugerencia de contacto con la empresa queda igualmente expresada en los siguientes ejemplos:

(13) *you can reach us by...*; (subrayado nuestro)

El segundo uso del modal *can* es para hablar de las posibilidades de la empresa y de sus productos, es decir, de lo que pueden hacer por el cliente, por ejemplo (subrayado nuestro en los dos casos):

(14) *we are confident that we can satisfy the most concerning client*

(15) *we can work with you to realize your dream.*

El empleo de la voz activa, utilizada 273 veces, es superior al uso de la voz pasiva, la cual aparece en 97 ocasiones. El tiempo verbal más utilizado en ambos casos es el presente simple.

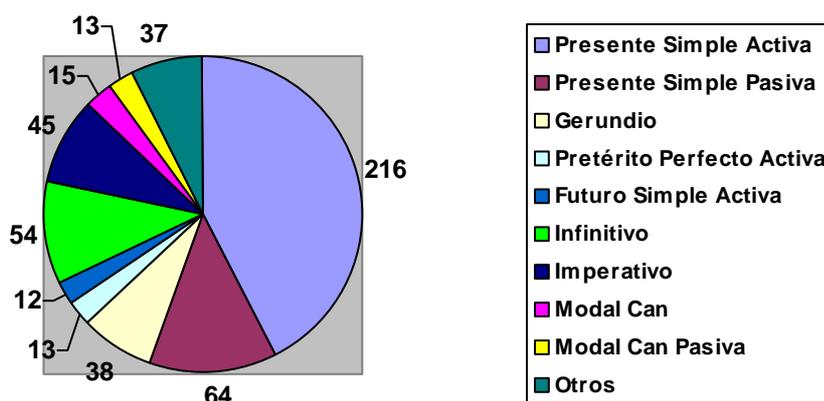


Figura 5.28. Tiempos verbales de las páginas web de empresas norteamericanas (en número de frecuencia de uso)

Pronombres personales y pronombres posesivos

En cuanto a la aparición y utilización de los pronombres personales y posesivos en las webs norteamericanas, destacar la preferencia por el pronombre *we* cuyo referente es la empresa, y más concretamente las personas que forman parte de esa empresa y *our* como el posesivo de la empresa. Como muestra la tabla 5.5., la frecuencia de aparición de ambos pronombres es de 62 veces de un total de 124 pronombres personales y 97 pronombres posesivos. En el texto que aparece en estas páginas web, se observa un diálogo directo y personal entre *we*, personas físicas de la empresa y *you*, referido al cliente o usuario. Como ejemplo de esta relación tan directa entre empresa y cliente, transcribimos las siguientes oraciones (subrayado nuestro):

(16) *we invite you to explore our site by clicking a selection below*

(17) *if you have a design you would like to see executed in ceramic tile, we can produce it*

(18) *we will create a unique design to your specifications*

(19) *we hope you enjoy what you see and are inspired by our passion for tile!*

Entre los pronombres personales hay que resaltar la aparición de la primera persona del singular *I* en una de las páginas web, cuyo referente es un cliente de la empresa. Este hecho corrobora la estrecha relación que mantiene la empresa con sus clientes. El ejemplo es un testimonio de un cliente de la empresa, el cual por una parte, manifiesta su satisfacción con los productos adquiridos y por otra parte, expresa sus necesidades y sus preferencias (subrayado nuestro):

(20) *I* just love the William DeMorgan Crane panel...what *I* really need is a horizontal panel instead of a vertical panel.

Pronombres Personales		Pronombres Posesivos	
<i>We</i>	62	<i>Our</i>	62
<i>You</i>	43	<i>Your</i>	28
<i>It</i>	12	<i>Its</i>	6
<i>They</i>	3	<i>Her</i>	1
<i>She</i>	1		
<i>I</i>	3		

Tabla 5.5. Frecuencia de aparición de pronombres personales y pronombres posesivos en las webs americanas

Adjetivos

Hay un total de 514 adjetivos. La mayoría de estos adjetivos acompañan al nombre del producto, y también afirman las cualidades de la empresa. Estos adjetivos buscan resaltar las propiedades del producto que la empresa vende. Ejemplo de este hecho son las siguientes oraciones:

(21) We produce unique combinations of high-fire pieces and glass mosaics, creating decorative panels, mosaic backsplashes, and shower and pool installations. (subrayado nuestro)

(22) Your home deserve the personal, creative and artistic hand painted tiles of Art on Tiles. (subrayado nuestro)

5.1.5.3. Enlaces internos textuales

Ubicación

Ya comentado al hablar del diseño general de las páginas web de las empresas norteamericanas, no hay un esquema similar en todas las webs, sino que hay dos modelos predominantes en cuanto a la ubicación de los enlaces textuales: el primero es el situarlos debajo del logotipo en el centro de la pantalla y el segundo es situarlos en el marco izquierda de la pantalla.

Forma

En cuanto a la forma de estos enlaces, se observa un predominio por la combinación de enlaces textuales constituidos por una palabra y los constituidos por un grupo nominal ya que en 8 de las webs aparece esta alternancia. En el resto se aprecia una diversidad de preferencias: en 4 ocasiones se prefiere el uso exclusivo de grupos nominales como enlaces textuales, y en otras 4 se combina los grupos nominales con frases. En tres webs sólo se usa una única palabra como enlace interno, mientras que una página web utiliza sólo frases como acceso a páginas interiores en su misma web.

Contenido

En más de la mitad de páginas web norteamericanas aparece la dirección completa de correo electrónico como enlace para la directa comunicación del cliente con la empresa; otro modo de contactar con la empresa es por medio de los enlaces *e-mail* y *contact us*. Además de estos enlaces textuales, los más característicos en las webs americanas son los siguientes:

- *Company*: para conocer la historia y las actividades de la empresa: *about us*, *company*, y en 6 webs encontramos la palabra ‘about’ seguida del nombre de la empresa, por ejemplo: *about Florim USA*.
- *Products*: para acceder a información sobre los productos de la empresa: *catalogue*, *catalogs*, *products*, *decorative tiles*.
- *Home*: Para volver a la página principal

5.1.5.4. Enlaces internos: iconos y símbolos

Ubicación

La ubicación de los iconos y símbolos en las webs norteamericanas es en la parte inferior de la pantalla, aunque hay que destacar que sólo 3 hacen uso de ellos como enlaces internos.

Forma y Contenido

Los tres enlaces internos que aparecen en tres de las webs son: a) un mapa de América del Norte (utilizado para saber la ubicación de la empresa y sus sucursales); b) un sobre (para enviar correo electrónico) y c) el logotipo de las empresas que forman parte del grupo empresarial.

5.1.5.5. Enlaces externos

La figura 5.29. determina que 15 empresas americanas optan por incluir enlaces externos en sus páginas web. Los enlaces externos son variados y en algunas de las webs aparecen hasta 3 enlaces diferentes. De entre los enlaces predominantes, resaltar el acceso directo al *webmaster* en 8 páginas; también destacan los enlaces externos a los distribuidores, instaladores de los productos de la empresa que el cliente puede

encontrar en cualquier ciudad de E.E.U.U. al igual que información sobre otros países donde la empresa tiene sucursales.

Lo más acentuado de los enlaces externos es el acceso que el usuario puede tener a otras páginas web de empresas de la industria cerámica. Este hecho ocurre en cuatro páginas web, donde mediante enlaces bajo el nombre de *Internet Links*, *Related Links*, *Links* e *Infotile*, el usuario puede acceder desde la misma web a cualquier tipo de información sobre empresas de la competencia. Por último, comentar que desde una de las webs americanas, el cliente puede acceder directamente a los buscadores *amazon.com* y *nerdworld*, además los sitúa en un lugar destacado y visible dentro de la pantalla principal de su web. Es importante subrayar este hecho ya que sólo una página web norteamericana entre las 100 páginas web analizadas dentro de este estudio ofrece un enlace a un buscador.

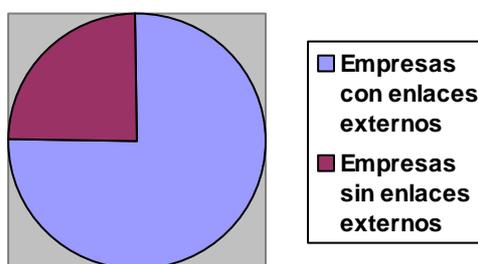


Figura 5.29. Enlaces externos en las páginas web de empresas norteamericanas

5.1.5.6. Fotos

En todas las webs norteamericanas, excepto en 1, existe algún tipo de foto en su página principal. Las fotos encontradas aparecen todas en la página principal y como muestra la figura 5.30, destaca la aparición de fotos de ambientes (que además son de

gran tamaño, ya que se trata de fotos bastante grandes que ocupan una parte importante de la pantalla). Este tipo de fotos aparecen en 12 de las webs.

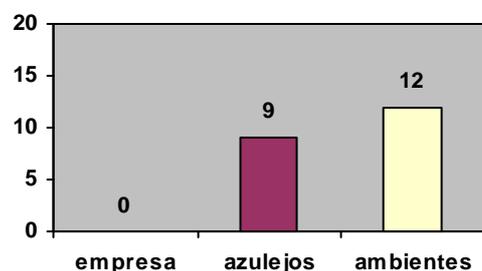


Figura 5.30. Fotos en las páginas web de empresas norteamericanas

5.1.5.7. Idiomas

Todas las páginas web norteamericanas de la industria cerámica contienen una versión en inglés, pero en ninguna de ellas hay ningún elemento textual ni ningún enlace interno o externo que lleve a otra versión en un idioma diferente al inglés. Aunque se podía pensar que podría encontrarse en alguna web una versión en español, por su proximidad geográfica con Hispanoamérica lo cual conlleva un interés comercial y por el considerable número de inmigrantes hispanos que han establecido su residencia en E.E.U.U., repercutiendo directamente en la economía y política del país.

5.1.5.8. Imágenes en movimiento

Hay 4 empresas norteamericanas que incorporan elementos en movimiento en sus web, y en estas webs es un único elemento en movimiento el que aparece. Los cuatro ejemplos de estas imágenes son: azulejos que van formándose, la foto de ambientes va cambiando, un enlace por el cual se puede obtener un CD del catálogo de los productos y una frase que va apareciendo debajo del logotipo de la empresa, esta frase es la siguiente: (23) *Makers of Fine Decorative Tiles, Panels and Borders.*

5. 2. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

*Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo
Albert Einstein (1879-1955)*

Esta segunda parte de resultados pertenece al estudio llevado a cabo con estudiantes de la asignatura “Inglés para la Informática” de la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión.

La sección de “Resultados del estudio empírico” está dividida en los siguientes apartados:

5.2.1 Alumnos presentados por grupo: se muestran los resultados de la diferencia comparativa entre el número de estudiantes matriculados por grupo y el número de estudiantes que han presentado el trabajo obligatorio de la página web.

5.2.2. Elección del examen oral sobre la página web: se muestra el número de alumnos por grupo que decidieron exponer la página web en el examen oral en lugar del artículo de investigación que se les pedía en la parte teórica

5.2.3. Autonomía de los grupos: se muestra en primer lugar, los resultados de un estudio piloto implementado con anterioridad con alumnos de la titulación de Ingeniería Informática y los medios que han utilizado para conseguir cierta autonomía en el proceso de realización de la página web. A continuación se presentan los resultados obtenidos tanto en los grupos experimentales como en el de control que forman parte de nuestro estudio empírico.

5.2.4. Notas obtenidas del trabajo de la página web por grupos: se exponen las notas obtenidas por los estudiantes de todos los grupos del estudio.

5.2.5. Cuestionario sobre el trabajo de la página web: primer cuestionario con el que se analizan y comparan los resultados obtenidos en cada uno de los grupos sobre la página web que han realizado.

5.2.6. Cuestionario sobre el sitio web de la asignatura: segundo cuestionario con el que se analizan y comparan las respuestas de todos los grupos acerca del sitio web de la asignatura (www.unoweb-s.uji.es/IG14).

5.2.1. Alumnos presentados por grupo

La figura 5.31. muestra los alumnos matriculados²⁴ en cada uno de los grupos y los alumnos que han realizado y presentado la página web. Los grupos LA1, LA2 y LA3 son grupos de mañana y los grupos LA4/LA5 son grupos de tarde, los cuales, al obtener tan baja participación como se expone a continuación, se decidió juntarlos; la unión de los estudiantes de los dos grupos forma lo que se ha denominado “grupo de control” (ver sección 4.2.5., en el capítulo de Método de la investigación):

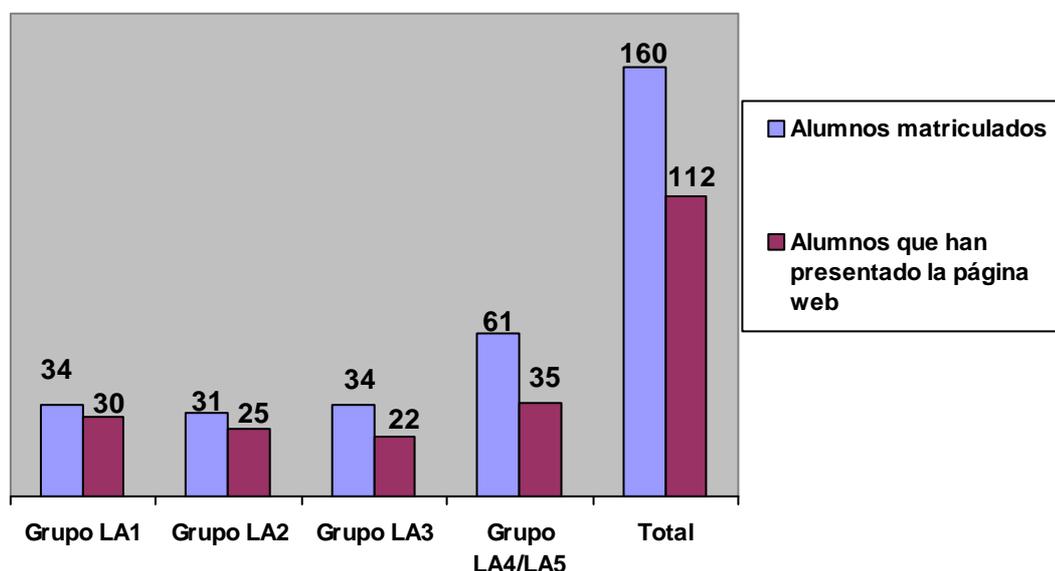


Figura 5.31. Comparativa entre el número de estudiantes matriculados y el número de estudiantes que han presentado la página web (total y por grupo)

El número total de alumnos matriculados en la asignatura IG14 “Inglés para la Informática” de la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión es de 160.

²⁴ El número de alumnos matriculados nos lo proporciona el ‘e-ujier@’ (sistema de soporte a la administración y a los servicios corporativos), en el apartado ‘solicitud de llistes d’estudiantat’ dentro de la información personalizada de cada profesor en la Universitat Jaume I.

El número total de estudiantes que presentó el trabajo de la página web asciende a 112 (sumando todos los grupos); por tanto, el 70% de los estudiantes matriculados en la asignatura presentaron la página web²⁵.

En la figura 5.31., se observa que el número de estudiantes matriculados es muy similar en todos los grupos. Las barras azules corresponden al número de alumnos matriculados por grupo. En el grupo LA1 hay 34 alumnos matriculados; en el grupo LA2, hay 31; en el grupo LA3, 34 y entre los grupos LA4 y LA5 hay un total de 61 alumnos matriculados.

La diferencia aparece en el número de alumnos que realizan la página web. Recordemos que se trata de un trabajo obligatorio para aprobar la asignatura. La no realización de la página web supone un suspenso en la nota final, en el caso de que se hayan presentado al resto de partes en las cuales está dividida la asignatura.

En el grupo LA1, hay 30 estudiantes que han presentado la página web; en el grupo LA2, 25 estudiantes; en el grupo LA3, 22 estudiantes y entre los grupos LA4/LA5, sólo hemos conseguido que nos entreguen el trabajo 35 estudiantes.

La figura 5.32. muestra por porcentajes el índice de participación en cada uno de los grupos que forman parte de esta investigación:

²⁵ Estos datos pertenecen sólo a la primera convocatoria de la asignatura (la convocatoria de Febrero al ser una asignatura de primer semestre), al igual que el resto de datos que han formado parte de nuestro estudio empírico.

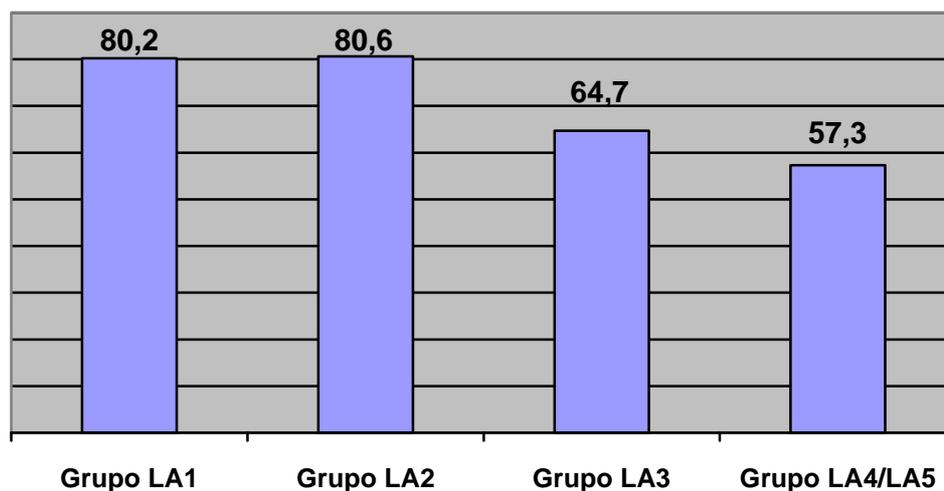


Figura 5.32. Comparación de porcentajes de realización de la página web de los distintos grupos (sobre alumnos matriculados)

El índice de participación entre los alumnos de los grupos LA1 y LA2 ronda el 80%, mientras que en el grupo LA3, la realización de la página web no llega al 65%. El porcentaje menor de realización del trabajo se encuentra en el grupo de control formado por los grupos de tarde (LA4 y LA5) donde sólo un poco más de la mitad de los estudiantes (un 57.3% de los alumnos matriculados) han presentado el trabajo de la página web.

5.2.2. Elección del examen oral sobre la página web

Los estudiantes una vez realizada la página web y el artículo de investigación para la parte teórica, tuvieron que decidir cuál de los dos trabajos iban a presentar en el examen oral. La elección fue tomada al finalizar los dos trabajos, y ningún estudiante cambió su decisión durante el mes de preparación que tuvieron desde la finalización de los trabajos y el examen oral.

El número de alumnos por grupo que eligieron la presentación de la página web fue superior en los tres grupos experimentales LA1, LA2 y LA3; no ocurrió lo mismo en el grupo de control (LA4/LA5) en el que, como se observa en la figura 5.33., el número de estudiantes que eligió la presentación del trabajo de investigación fue mayoritario:

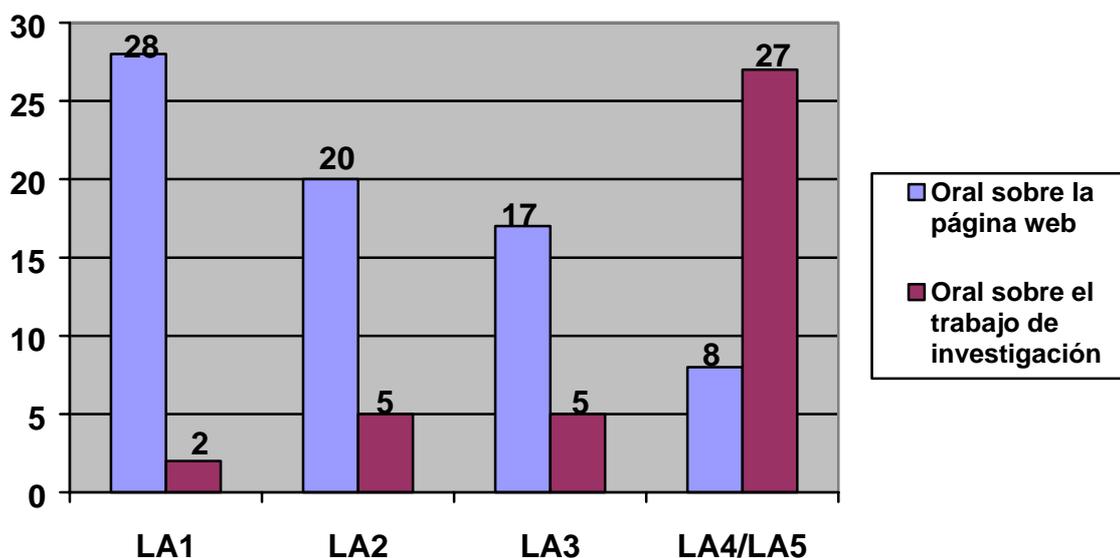


Figura 5.33. Número de alumnos que han elegido realizar el examen oral sobre la página web y número de alumnos que han decidido realizar el examen oral sobre el trabajo de investigación (por grupos)

En los grupos experimentales, el número de estudiantes que eligió hacer el examen oral sobre la página web es muy superior al de los estudiantes que se decidieron por presentar el trabajo de investigación; sólo 2 estudiantes en el grupo LA1, 5 estudiantes en el grupo LA2 y 5 estudiantes en el grupo LA3. Por el contrario, los estudiantes del grupo de control prefirieron mayoritariamente (27 de 35 estudiantes) presentar el trabajo de investigación que habían realizado para la parte teórica de la asignatura.

En la figura 5.34., aparecen los porcentajes por grupos de los estudiantes que eligieron presentar la página web en el examen oral:

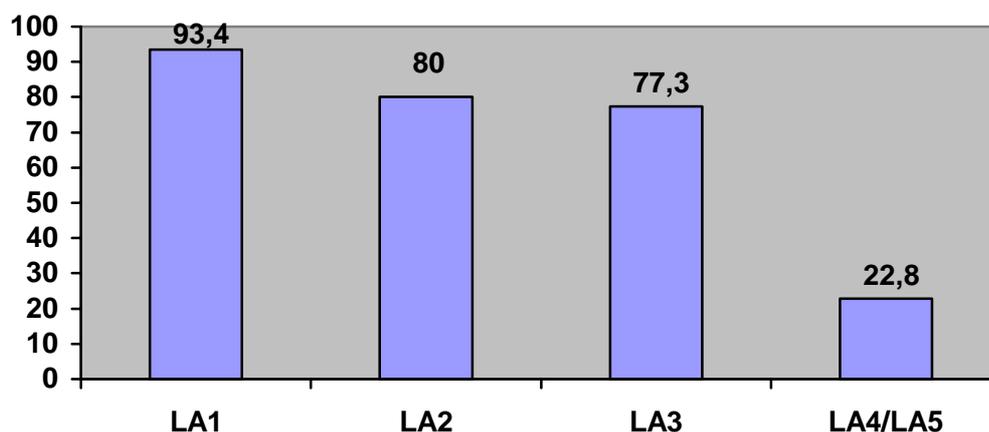


Figura 5.34. Porcentajes por grupos de los estudiantes que eligieron presentar la página web en el examen oral

Las razones de la elección de un trabajo o el otro aparecen más adelante, en la sección de resultados 5.2.5.. En el cuestionario que rellenaron los estudiantes de cada grupo, se les pregunta el motivo de la elección de un trabajo u otro para presentar en el examen oral.

5.2.3. Autonomía de los grupos

5.2.3.1. Resultados estudio piloto

En el estudio piloto realizado un año antes que el presente estudio empírico, ya se obtuvo resultados muy interesantes sobre la autonomía de los estudiantes cuando se enfrentan al reto de diseñar una página web.

En este estudio piloto, cuyos resultados se encuentran en Renau (2003a), se les sugería a los estudiantes tanto del grupo experimental como del grupo de control que visitasen páginas web de empresas reales. Al visitar dichas web, los estudiantes conseguirían familiarizarse con la estructura y diseño de este tipo específico de páginas web.

Los estudiantes de los dos grupos (experimental y de control) tuvieron que rellenar un cuestionario donde se les preguntaba si habían visitado webs españolas, italianas, británicas, chinas, norteamericanas o de otros países. La figura 5.35. muestra (en porcentajes²⁶) los resultados obtenidos en el grupo experimental (Grupo A)

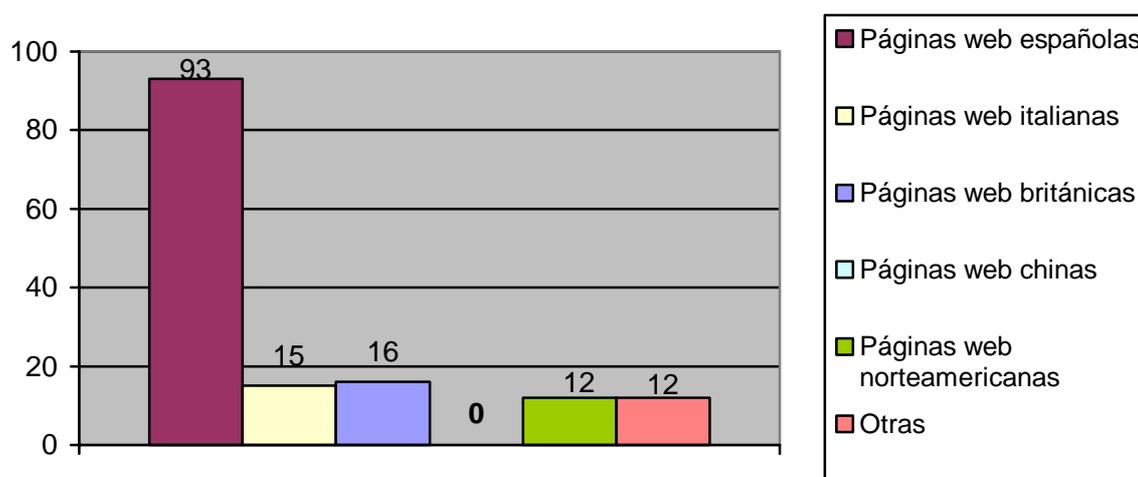


Figure 5.35. Porcentajes de webs visitadas por el grupo experimental A en el estudio piloto

²⁶ La suma de los porcentajes no suma 100 ya que la mayoría de estudiantes visitaron páginas web de diferentes países.

Casi la totalidad (el 93% de los estudiantes) visitó alguna página web de una empresa española perteneciente al sector cerámico azulejero. Los porcentajes de visitas a empresas italianas y británicas son muy similares. El 15% de los estudiantes visitó alguna web de alguna empresa italiana y un 16% visitó alguna web de alguna empresa británica. Ningún estudiante de este grupo experimental visitó una web de empresas chinas. Un 12% visitó alguna web norteamericana y el mismo porcentaje de alumnos visitó webs de empresas de países no mencionados arriba; la mayoría de estos estudiantes visitó páginas web de empresas portuguesas, francesas, canadienses y sudamericanas.

En el grupo B (grupo de control), los resultados fueron los siguientes: casi todos los estudiantes visitaron alguna web española; y cerca de la mitad (un 43%) visitó alguna página web italiana; un 26% de los estudiantes accedieron a alguna web de alguna empresa británica; un 23% buscó información en webs de empresas chinas; un 30% visitó webs de empresas norteamericanas y un 28.5% visitaron webs de otros países como India, Francia y Australia. En la figura 5.36. se exponen estos porcentajes:

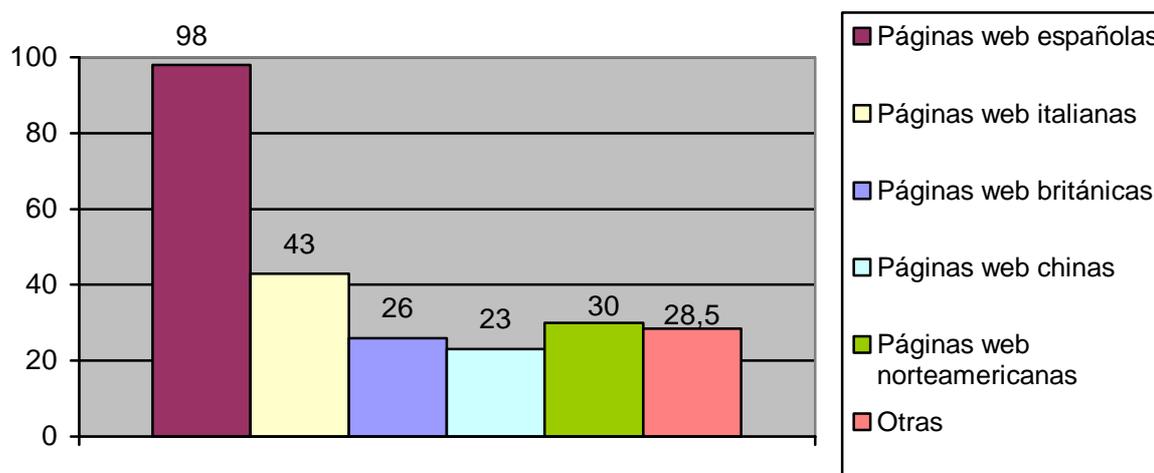


Figura 5.36. Porcentajes de webs visitadas por el grupo de control B en el estudio piloto

Los porcentajes de visitas en el grupo B (grupo de Control) son superiores a los porcentajes de visitas del grupo A (grupo experimental). En la figura 5.37. se observa esa diferencia de porcentajes entre los dos grupos por páginas web de empresas de diferentes países.

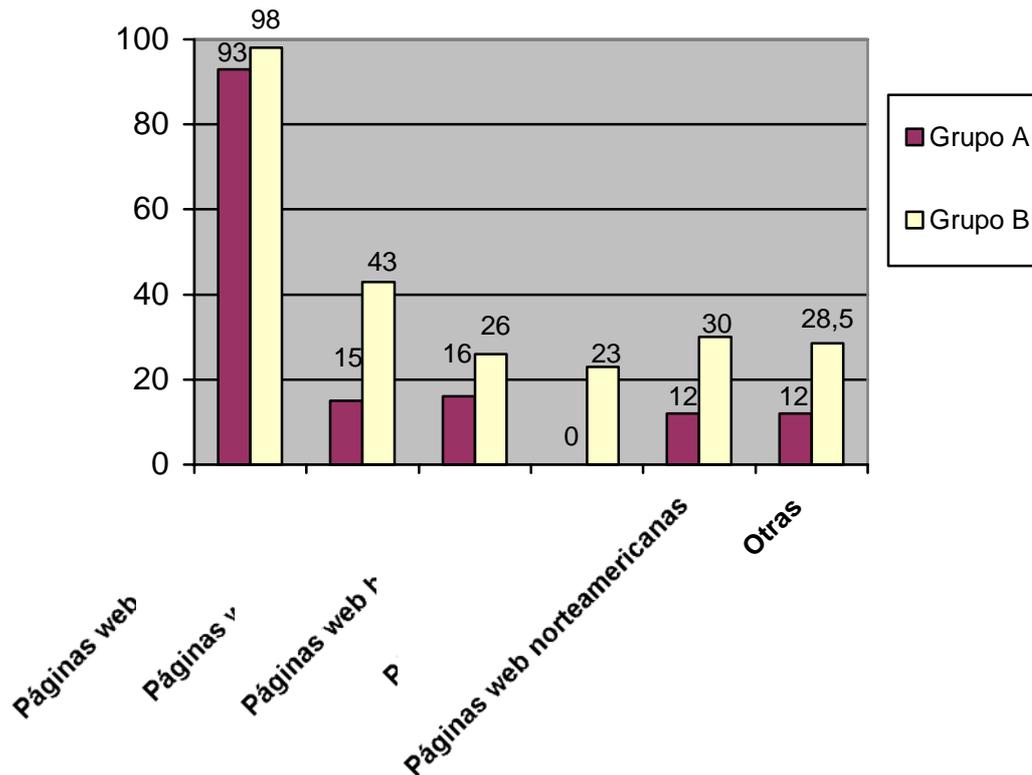


Figura 5.37. Diferencia de porcentajes entre los dos grupos (A y B) por páginas web de empresas de diferentes países.

5.2.3.2. Resultados estudio empírico

Se pretende comprobar si, en este estudio empírico, con tres grupos experimentales (aunque con distinta metodología) y uno de control sucede lo mismo que en el estudio piloto, llevado a cabo un año antes.

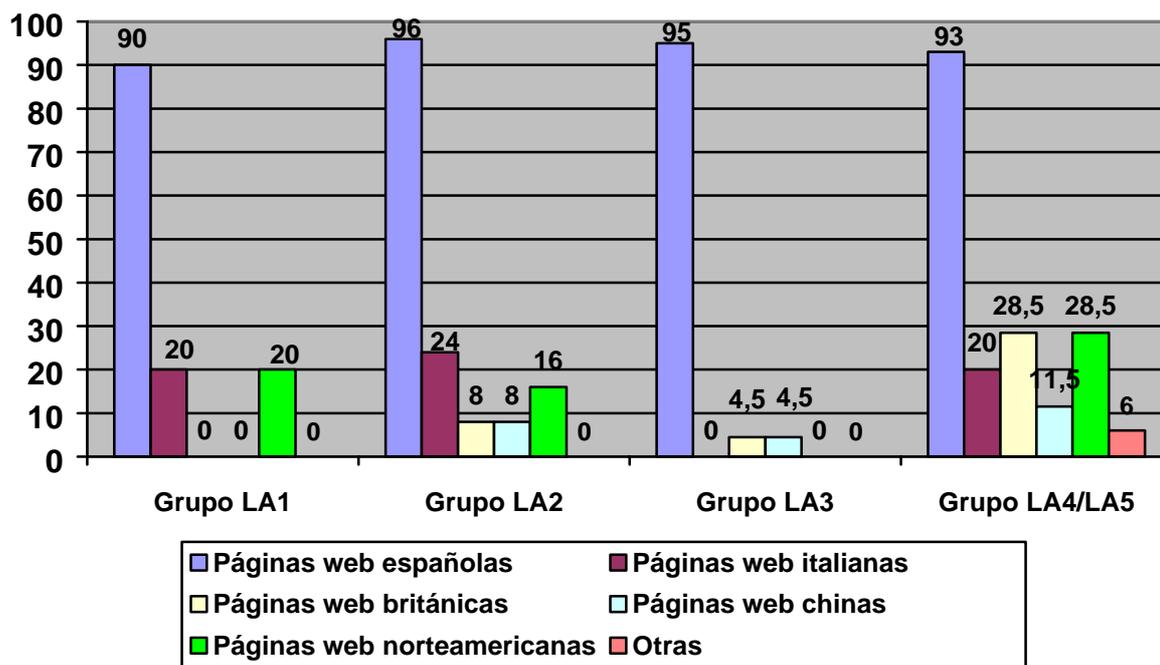


Figura 5.38. Porcentajes de páginas web visitadas por los estudiantes de los grupos experimentales y por los del grupo de control

Todos los porcentajes de las visitas a páginas web de empresas españolas son muy similares en todos los grupos. Lo más significativo es el grupo de control (grupos LA4/LA5) han visitado más páginas web tanto españolas como de otras nacionalidades, de igual manera ocurría en el grupo de control del estudio piloto realizado con anterioridad.

5.2.4. Notas obtenidas del trabajo de la página web por grupos

La tabla 5.6. ofrece las notas del trabajo de la página web que han obtenido los alumnos en cada grupo. La nota máxima de calificación de este trabajo es de un 2 y la nota mínima para no tener que repetir el trabajo era de un 0.8. Ningún estudiante tuvo que repetir la realización de la página web en ninguno de los grupos. En la fila superior de la tabla aparecen las calificaciones que oscilan entre 2 (nota máxima que un estudiante puede conseguir) y 0.9 (nota mínima de evaluación) y en el eje de categorías, se han situado los grupos tanto experimentales como de control.

	2	1.9	1.8	1.7	1.6	1.5	1.3	1	0.9
LA1	0	8	11	8	3	0	0	0	0
LA2	1	0	4	10	7	3	0	0	0
LA3	0	2	4	10	4	2	0	0	0
LA4/LA5	0	1	2	4	5	18	3	1	1

Tabla 5.6. Número de estudiantes por grupo con las notas obtenidas del trabajo de la página web

Las notas de los estudiantes del grupo experimental LA1 oscilaron entre 1.9 y 1.6; ninguno de ellos obtuvo la nota máxima, pero en general obtuvieron unas notas muy buenas: 8 de ellos obtuvo un 1.9; 11 de los estudiantes (el mayor número) obtuvo un 1.8 por su trabajo de la página web; 8 estudiantes obtuvieron un 1.7 y por último, 3 de ellos fueron calificados con un 1.6 (nota más baja de este grupo).

En el grupo experimental LA2, hubo un estudiante (el único de todos los grupos que presentó la página web) que obtuvo un 2 (nota máxima); 4 estudiantes recibieron un 1.8 por su trabajo; 10 de los estudiantes (mayor número del grupo) obtuvieron un 1.7; 7 de ellos obtuvo un 1.6 y por último, 3 estudiantes obtuvieron un 1.5 (nota mas baja en este grupo).

Las notas de la página web de los estudiantes del grupo experimental LA3 estuvieron comprendidas entre el 1.9 (2 estudiantes obtuvieron esta nota) y el 1.5 (nota de 2 estudiantes del grupo); 4 de ellos fueron calificados con un 1.8; 10 estudiantes con un 1.7 y finalmente, un 1.6 fue otorgado a 4 estudiantes.

Ningún estudiante del grupo de control obtuvo la nota máxima; sólo 1 de ellos obtuvo un 1.9; 2 estudiantes, un 1.8; la calificación de 1.7 fue obtenida por 4 estudiantes; 5 del grupo obtuvieron un 1.6; la mayoría de estudiantes de este grupo (18) obtuvo un 1.5; por debajo del 1.5: 3 estudiantes con 1.3; 1 puntuado con un 1 y lo significativo es que 1 estudiante no alcanzó el 1, pero como la media para aprobar la página web era de 0.8, dicho estudiante no tuvo que repetir el trabajo realizado.

Se ha calculado la nota media por grupo y los resultados manifiestan que la nota media de los tres grupos experimentales es muy similar; la diferencia reside en la nota media en los grupos de control, ya que es ligeramente inferior; las notas medias por grupo aparecen reflejadas en la tabla 5.7.:

Grupo	Nota media
LA1	1.78
LA2	1.676
LA3	1.7
LA4/LA5	1.51

Tabla 5.7. Nota media obtenida en el trabajo de la página web (por grupo)

5.2.5. Cuestionario sobre el trabajo de la página web

El cuestionario fue cumplimentado por 112 estudiantes, los mismos que realizaron el trabajo de la página web. Por grupos, estos son el número de estudiantes que cumplimentaron el cuestionario:

Grupo	Número de estudiantes
LA1	30
LA2	25
LA3	22
LA4/LA5	35
TOTAL	112

Tabla 5.8. Número de estudiantes que cumplimentaron el cuestionario sobre la página web (por grupos y total)

Los pasos seguidos en esta sección de resultados son los siguientes: en primer lugar, se exponen los resultados obtenidos de todas las preguntas del cuestionario grupo por grupo (empezaremos con el grupo LA1, el LA2 y el LA3) y finalmente, se enseñan las respuestas obtenidas en el grupo de control LA4/LA5). Finalmente, se realiza una comparación de los resultados obtenidos en cada respuesta en todos los grupos.

5.2.5.1. Resultados del cuestionario del grupo experimental LA1

El cuestionario se compone de 12 preguntas (ver Método de la investigación, sección 4.2.7.5.). La primera de las preguntas era diferente para cada grupo. Una vez, el estudiante ha marcado su grupo, debe contestar sólo a la pregunta correspondiente a su grupo.

En la primera pregunta para los estudiantes del grupo experimental LA1, se les pedía que opinasen sobre si creían que el número de tutorías personalizadas en el despacho del profesor (recordar que habían tenido tres sesiones) les parecía suficiente para la correcta elaboración del trabajo. 96.6% de los estudiantes estuvo de acuerdo en que el número de horas había sido suficiente; estos mismos estudiantes cuando se les preguntó el número ideal de tutorías respondió entre las 3 hrs. y las 4 hrs.

En la segunda pregunta (a partir de esta pregunta ya son comunes para todos los grupos), los estudiantes debían decir si les hubiera gustado otro tipo de tutorización, a lo cual el 90% de ellos dicen que no les hubiera gustado otro tipo; el 10% de los estudiantes que hubiesen preferido otro tipo de tutorización, cuando se les pregunta cuál, contestan que además de tutorización presencial, podría haber tutorización no presencial (foro, correo electrónico).

En la cuarta pregunta, los estudiantes debían valorar la labor del profesor en la tutorización en una escala de 1 (negativa) a 5 (positiva). Los resultados indican que el 50% de los estudiantes califica la labor del profesor en la tutorización con un 5; el 43.5% de ellos con un 4; el 3.5% con un 3; el 3% con un 2; no hay ningún estudiante que califique la labor del profesor en la tutorización con un 1 (nota más baja). Estos datos aparecen reflejados en la tabla 5.9.:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy positiva)	50%
4 (positiva)	43.5%
3 (normal)	3.5%
2 (poco positiva)	3%
1 (negativa)	0%

Tabla 5.9. Valoración de los estudiantes del grupo experimental LA1 sobre la labor de tutorización del profesor

En la quinta pregunta, los estudiantes debían contestar si era la primera vez que diseñaban una página web. Para el 56.6% de ellos era la primera vez. De entre los estudiantes que diseñaban por primera vez una página web, el 11.8% encontró la actividad difícil; el 52.9% de los estudiantes que no habían diseñado nunca una página web, encontró la actividad normal (ni fácil ni difícil), al 11.8% les pareció fácil y el 23.5% de los estudiantes encontraron la actividad muy fácil. Entre los estudiantes que no era la primera vez que diseñaban una página web (el 43.3% del total de los estudiantes), el 46% encontró la actividad muy fácil; el 31% de los estudiantes, fácil y el 23%, encontró un grado de dificultad, normal.

Como muestran los resultados en esta pregunta, el hecho de que un estudiante tenga experiencia previa en el diseño y construcción de páginas web hace que la actividad propuesta para la asignatura tenga menor grado de dificultad.

Los estudiantes que se habían enfrentado por primera vez a la construcción de una página web (el 56.6% de los estudiantes del grupo LA1) encontraron dificultades sobre todo en el diseño, en la activación de enlaces y en los permisos para colgar la web en el servidor. Los estudiantes que ya habían diseñado anteriormente una página web coincidieron en que la mayor dificultad la habían encontrado en la redacción del texto en inglés.

Los estudiantes que no habían realizado nunca una página web dedicaron entre 20 y 30 horas para la realización de la página web, mientras que los estudiantes que ya tenían experiencia emplearon entre 10 y 30 horas.

En la pregunta nueve, los estudiantes tienen que valorar la actividad de la realización de la página web para la asignatura de “Inglés para la Informática”. La escala oscila entre 1(negativo) y 5 (positivo). En la tabla 5.10., se encuentra la valoración de los estudiantes del grupo LA1 de la actividad:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy positiva)	37%
4 (positiva)	13.3%
3 (normal)	31%
2 (poco positiva)	16%
1 (negativa)	2.7%

Tabla 5.10. Valoración de la actividad de la página web por los estudiantes del grupo LA1

La tabla 5.10. refleja que el porcentaje más elevado es el de los alumnos que valoran la actividad de manera muy positiva. Un 2.7% de los estudiantes (que corresponde a un solo estudiante) valoró la actividad como negativa.

La décima pregunta iba dirigida a conocer el grado de satisfacción por la realización de la página web como parte de la asignatura de inglés. Los resultados indican que el porcentaje más elevado de estudiantes (33.6%) corresponde con el grado de satisfacción mayor en la escala. En la tabla 5.11. se ven todos los porcentajes correspondientes a cada grado de satisfacción:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy satisfactoria)	33.6%
4 (satisfactoria)	20%
3 (normal)	26.6%
2 (poco satisfactoria)	6.6%
1 (nada satisfactoria)	13%

Tabla 5.11. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes del grupo LA1

A la pregunta de qué cambiarían sobre el trabajo de la realización de una página web, el 83.3% de los estudiantes respondieron que ‘nada’; el 10% de los estudiantes respondió que podría haber libertad de elección de la temática de la página web y un 6.7% comentó que no se debería pedir la realización de la página web en una asignatura con sólo 4.5 créditos y la cual tiene 3 partes más (examen escrito, examen oral y artículo de investigación). Este aspecto es muy significativo, ya que algunos de los estudiantes creen que existe una sobrecarga en la asignatura; aspecto, sin duda, que se debe tener en cuenta.

En la última pregunta, los estudiantes debían explicar la elección de la página web para exponer en el examen oral y no el trabajo de investigación. El 93.3% de los estudiantes del grupo LA1 presentó su página web en el examen oral (28 de los 30 estudiantes que forman el grupo).

Las principales razones, comentadas por los propios alumnos, para decidirse por la alternativa de la exposición de la página web en el examen oral, son las siguientes:

- *me resultaba más cómodo y más fácil*
- *más fácil y más visual*
- *más entretenido*
- *pensaba que el trabajo realizado merecía ser expuesto*
- *había llevado un seguimiento más continuo que con el artículo*

Las razones de los 2 estudiantes que no presentaron la página web en el examen oral fueron en un caso por que el artículo de investigación era más amplio y en el otro caso, por que la página web no había quedado de su agrado.

5.2.5.2. Resultados del cuestionario del grupo experimental LA2

Las tutorías llevadas a cabo con los estudiantes del grupo experimental LA2 se habían realizado por correo y de forma individual (ver Método de la investigación 4.2.4.2.). Los estudiantes, dentro de unos plazos acordados con el profesor, debían enviar el proceso de su trabajo de realización de la página web al correo personal del profesor, que tras corregirlo, respondía al alumno con las correcciones y modificaciones oportunas.

En la primera pregunta del cuestionario para los estudiantes del grupo experimental LA2, se les pedía en primer lugar que dijese cuántos correos habían enviado al profesor durante el proceso; en segundo lugar, debían marcar si pensaban que el número de correos enviados había sido suficiente, y que dijese independientemente del número de correos enviados, cuál creían que era el número ideal de correos para realizar el trabajo de la página web de forma correcta. Recordar que se les pidió que por lo menos debían enviar tres correos. Los resultados de los correos enviados son distintos a los esperados como muestra la tabla 5.12.:

Número de estudiantes	Número de correos enviados
1	6
2	4
13	3
6	2
1	1
2	0

Tabla 5.12. Número de correos enviados por los estudiantes del grupo experimental LA2

La mayoría de estudiantes cumplió con lo acordado de enviar tres correos, 2 estudiantes enviaron 4 correos, 1 estudiante envió 6 correos. Por debajo de lo acordado, 6 estudiantes enviaron 2 correos, 1 estudiante sólo envió un correo y 2 estudiantes del grupo LA2 no enviaron ningún correo al profesor.

14 de los estudiantes respondieron que el número total de correos enviados por ellos mismos era suficiente para una buena tutorización del trabajo; 11 de ellos dijeron que el número de correos enviados no era el suficiente. A la pregunta del número de correos ideal para la realización del trabajo, 14 estudiantes dijeron que 3 era el número ideal; por encima de esta cifra, tenemos 1 estudiante que piensa que 7; 2 estudiantes que creen que 6 es el número ideal; 3 estudiantes opinan que 5 correos y 3 estudiantes piensan que 4 correos; y por debajo de la cifra de 3 correos, 4 estudiantes piensan que el número ideal de correos es de 2.

En la segunda pregunta, los estudiantes debían decir si les hubiera gustado otro tipo de tutorización, a lo cual el 84% de ellos respondieron que no les hubiera gustado otro tipo; el 16% de los estudiantes que hubiesen preferido otro tipo de tutorización, cuando se les pregunta cuál, contestan que hubiesen preferido una tutorización presencial en el despacho del profesor.

En la cuarta pregunta, los estudiantes deben valorar la labor del profesor en la tutorización en una escala de 1 (negativa) a 5 (positiva). Los resultados indican que el 52% de los estudiantes califican la labor del profesor en la tutorización con un 5; el 24% de ellos con un 4 y el restante 24% de los estudiantes con un 3. Estos resultados aparecen en la tabla 5.13.

Valoración	% de estudiantes
5 (muy positiva)	52%
4 (positiva)	24%
3 (normal)	24%
2 (poco positiva)	0%
1 (negativa)	0%

Tabla 5.13. Valoración de los estudiantes del grupo experimental LA2 sobre la labor de tutorización del profesor

En la quinta pregunta, los estudiantes debían contestar si era la primera vez que diseñaban una página web. El 56% de ellos era la primera vez que se enfrentaban con la tarea de realización de una página web. De entre los estudiantes que diseñaban por primera vez una página web, el 7% encontró la actividad muy difícil; el 14% la encontró difícil; el 58% de los estudiantes que no habían diseñado nunca una página web, encontró la actividad normal (ni fácil ni difícil), a un 7% les pareció fácil y a un 14%, muy fácil.

Entre los estudiantes que no era la primera vez que diseñaban una página web (el 44% del grupo), el 18% encontró la actividad muy fácil; otro 18% de los estudiantes, fácil, el 36.3%, encontró un grado de dificultad normal y un 27.7% la encontró difícil.

Los estudiantes que se habían enfrentado por primera vez a la construcción de una página web (el 56% de los estudiantes del grupo LA2) encontraron dificultades sobre todo en el diseño, en los enlaces y en los permisos para colgar la web en el servidor. Los estudiantes que ya habían diseñado anteriormente una página web encontraron mayor dificultad en la redacción del texto en inglés, ya que al no ser la primera vez que construían una página web, las dificultades técnicas fueron menores.

Los estudiantes que no habían realizado nunca una página web dedicaron entre 10 y 25 horas para la realización de la página web, mientras que los estudiantes que ya tenían experiencia emplearon entre 10 y 20 horas.

En la pregunta nueve, los estudiantes debían valorar la actividad de la realización de la página web para la asignatura de ‘Inglés para la Informática’. La escala oscila entre 1(negativo) y 5 (positivo). En la tabla 5.14. aparece la valoración de los estudiantes del grupo LA2 de la actividad:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy positiva)	40%
4 (positiva)	32%
3 (normal)	16%
2 (poco positiva)	12%
1 (negativa)	0%

Tabla 5.14. Valoración de la actividad de la página web por los estudiantes del grupo LA2

La tabla superior indica que el porcentaje más elevado es el de los alumnos que valoran la actividad de manera muy positiva, el 40% de los alumnos calificó la realización con un 5 (puntuación máxima). No hay ningún estudiante que valoró la actividad como negativa.

La décima pregunta iba dirigida a conocer el grado de satisfacción por la realización de la página web como parte de la asignatura de inglés. Los resultados indican que el porcentaje más elevado de estudiantes (36%) corresponde con el grado de satisfacción mayor en la escala. En la tabla 5.15. están expuestos todos los porcentajes correspondientes a cada grado de satisfacción:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy satisfactoria)	36%
4 (satisfactoria)	20%
3 (normal)	24%
2 (poco satisfactoria)	16%
1 (nada satisfactoria)	4%

Tabla 5.15. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes del grupo LA2

A la pregunta de qué cambiarían sobre el trabajo de la realización de una página web, el 80% de los estudiantes respondieron que 'nada'; el 8% de los estudiantes respondió que podría haber libertad de elección de la temática de la página web y un 12% comentó que no se debería pedir la realización de la página web en una asignatura de 4.5 créditos.

En la última pregunta, los estudiantes debían explicar la elección de la página web para exponer en el examen oral y no el trabajo de investigación. El 80% de los estudiantes del grupo LA2 presentó su página web en el examen oral (20 de los 25 estudiantes que forman el grupo).

Las principales razones de dicha elección comentadas por los propios alumnos son las siguientes:

- *me resultaba más fácil*
- *me gustó mi página web y quería enseñarla*
- *mejor conocimiento de la web que del trabajo*
- *más ameno*

Las razones de los estudiantes que no presentaron la página web en el examen oral fueron:

- *por cambiar, sabía que todos presentarían la página web*
- *más ameno el trabajo*
- *la página web me resultó muy complicada*
- *más interesante*

5.2.5.3. Resultados del cuestionario del grupo experimental LA3

La primera pregunta para los estudiantes del grupo experimental LA3 se dividía en 5 subpreguntas. En la primera se les pedía que dijese cuántas veces habían accedido al foro exclusivo LA3, situado en la página web de la asignatura. Sólo 2 estudiantes no habían accedido nunca al foro; el resto de estudiantes del grupo LA3 contestó mayoritariamente entre 15 y 20 y algunos no pudieron dar un número concreto y respondieron que ‘muchas’. A la pregunta del motivo de su acceso al foro, las respuestas son las siguientes: (1) resolver dudas, (2) información, (3) preguntar y (4) curiousar.

Aunque en la primera sesión se les indicó que debían acceder todos al foro exclusivo y participar (todos excepto 2 estudiantes visitaron el foro), se consiguió que un 45.5% de los estudiantes participara y la media de número de participaciones estaba entre 5 y 8 veces. Todos los estudiantes que accedieron al foro exclusivo LA3 opinaron que las preguntas y repuestas que allí habían encontrado les parecieron muy útiles para la realización de la página web.

En la segunda pregunta, los estudiantes debían decir si les hubiera gustado otro tipo de tutorización, a lo cual el 77.2% de ellos respondió que no les hubiera gustado otro tipo; el 22.8% de los estudiantes que hubiesen preferido otro tipo de tutorización, cuando se les pregunta cuál en la tercera pregunta, contestaron que hubiesen preferido además del foro, una tutorización presencial con el profesor.

En la cuarta pregunta, los estudiantes debían valorar la labor del profesor en la tutorización como muestra la tabla 5.16., los resultados indican que el 36.3% de los

estudiantes califica la labor del profesor en la tutorización con un 5; el 36.3% de ellos con un 4; el 22.9% con un 3 y el 4.5% con un 2:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy positiva)	36.3%
4 (positiva)	36.3%
3 (normal)	22.9%
2 (poco positiva)	4.5%
1 (negativa)	0%

Tabla 5.16. Valoración de los estudiantes del grupo experimental LA3 sobre la labor de tutorización del profesor

En la quinta pregunta, los estudiantes debían contestar si era la primera vez que diseñaban una página web. El 59% de ellos contestó que había sido la primera vez. De entre los estudiantes que diseñaban por primera vez una página web, el 7.7% encontró la actividad muy difícil; el 23.7% la encontró difícil; el 38% de los estudiantes que no habían diseñado nunca una página web, encontró la actividad normal y al 15.3% les pareció fácil y al 15.3% les resultó muy fácil. Entre los estudiantes que no era la primera vez que diseñaban una página web (el 41% de los estudiantes del grupo LA3), el 22.2% encontró la actividad muy fácil; el 22.2% de los estudiantes, fácil; el 44.5%, encontró un grado de dificultad, normal y un 11.1% la encontró difícil.

Los estudiantes que se habían enfrentado por primera vez a la construcción de una página web (el 59% de los estudiantes del grupo LA3) encontraron dificultades sobre todo en el diseño, en la estructura de la página web y en escribir el texto en inglés. Los estudiantes que ya habían diseñado anteriormente una página web coincidieron en que la mayor dificultad la habían encontrado en la redacción del texto en inglés.

Los estudiantes que no habían realizado nunca una página web dedicaron entre 10 y 30 horas para la realización de la página web al igual que los estudiantes que ya tenían experiencia que también emplearon entre 10 y 30 horas.

En la pregunta nueve, los estudiantes debían valorar la actividad de la realización de la página web para la asignatura de ‘Inglés para la Informática’. La escala oscila entre 1(negativo) y 5 (positivo). En la tabla 5.17., vemos la valoración de los estudiantes del grupo LA3 de la actividad:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy positiva)	32%
4 (positiva)	36.5%
3 (normal)	18%
2 (poco positiva)	9%
1 (negativa)	4.5%

Tabla 5.17. Valoración de la actividad de la página web por los estudiantes del grupo LA3

La tabla 5.17. muestra que el porcentaje más elevado es el de los alumnos que valoran la actividad de manera muy positiva. Un 4.5% de los estudiantes (que corresponde a un solo estudiante) que valoró la actividad de manera negativa.

La décima pregunta iba dirigida a conocer el grado de satisfacción por la realización de la página web como parte de la asignatura de inglés. En la tabla 5.18. se observa todos los porcentajes correspondientes a cada grado de satisfacción:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy satisfactoria)	32%
4 (satisfactoria)	13.5%
3 (normal)	36.5%
2 (poco satisfactoria)	4.5%
1 (nada satisfactoria)	13.5%

Tabla 5.18. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes del grupo LA3

A la pregunta de qué cambiarían sobre el trabajo de la realización de una página web, el 72.7% de los estudiantes respondieron que 'nada'; el resto de los estudiantes respondió que hubiera elección de la temática de la página web, que se daba por sentado que sabían construir páginas web y que no era así y que por el esfuerzo realizado, la página web debería contar más nota.

En la última pregunta, los estudiantes debían explicar la elección de la página web para exponer en el examen oral y no el trabajo de investigación. El 77.2% de los estudiantes del grupo LA3 presentó su página web en el examen oral (17 de los 22 estudiantes que forman el grupo).

Las principales razones (reproducidas de manera literal) de dicha elección comentadas por los propios alumnos son las siguientes:

- *me resultaba más sencillo de resumir, presentar y explicarla*
- *más fácil y más interesante*
- *más entretenido*
- *porque el trabajo para teoría era compartido con otros estudiantes y es más eficiente presentar algo tuyo que algo compartido*
- *más fácil de exponer*

Las razones de los estudiantes que no presentaron la página web en el examen oral fueron que les resultaba más interesante presentar el artículo de investigación y más sencillo.

5.2.5.4. Resultados del cuestionario del grupo de control

En el grupo de control no se ha puesto en práctica ningún tipo de tutorización. Por lo tanto, no se podía preguntar nada concreto en torno al tipo de tutorización seguida. Por este motivo, simplemente se les preguntó que si habían accedido al foro de la página web de la asignatura. Excepto 7 estudiantes, el resto de alumnos de los grupos LA4/LA5 habían accedido a la página web de la asignatura y habían consultado el foro de debate.

En la segunda pregunta, los estudiantes debían decir si les hubiera gustado otro tipo de tutorización, a lo cual el 51.5% de ellos contestaron que les hubiera gustado otro tipo de tutorización; en realidad, ellos no habían recibido ningún tipo de tutorización para la creación de la página web. Cuando se les pregunta qué hubiesen preferido, las respuestas se dividieron entre los que hubiesen preferido el foro, una tutorización presencial con el profesor o por correo.

En la cuarta pregunta, los estudiantes debían valorar la labor del profesor en la tutorización en una escala de 1 (negativa) a 5 (positiva). Los resultados indican que el 14.2% de los estudiantes califican la labor del profesor en la tutorización con un 5; el 17% de ellos con un 4; el 28.6% con un 3, el 11.6% con un 2, un 5.8% calificó la labor de tutorización con un 1, un 2.8% con un 0 y el 20% de los estudiantes se abstuvieron.

Estos resultados se reflejan en la tabla 5.19.:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy positiva)	14.2%
4 (positiva)	17%
3 (normal)	28.6%
2 (poco positiva)	11.6%
1 (negativa)	5.8%
0	2.8%
Abstenciones	20%

Tabla 5.19. Valoración de los estudiantes del grupo experimental LA4/LA5 sobre la labor de tutorización del profesor

En la quinta pregunta, los estudiantes debían contestar si era la primera vez que diseñaban una página web. El 57% de los estudiantes del grupo de control era la primera vez. De entre los estudiantes que diseñaban por primera vez una página web, el 5% encontró la actividad difícil; el 60% de los estudiantes que no habían diseñado nunca una página web, encontró la actividad normal, al 20% les pareció fácil y al 15% les resultó muy fácil. Entre los estudiantes que no era la primera vez que diseñaban una página web (el 43% de los estudiantes del grupo de control), el 60% encontró la actividad muy fácil; el 26.6% de los estudiantes, fácil, el 6.7%, encontró un grado de dificultad, normal y un 6.7% la encontró difícil.

Los estudiantes que se habían enfrentado por primera vez a la construcción de una página web (el 57% de los estudiantes del grupo de control) encontraron dificultades sobre todo en los permisos para colgar la página web en el servidor de la UJI, también tuvieron problemas con el diseño y en escribir el texto en inglés. Los estudiantes que ya habían diseñado anteriormente una página web comentaron que la mayor dificultad la habían encontrado en la redacción del texto en inglés.

Los estudiantes que no habían realizado nunca una página web dedicaron entre 10 y 50 horas para la realización de la página web, mientras que los estudiantes que ya tenían experiencia en la creación de páginas web emplearon entre 12 y 40 horas.

En la pregunta nueve, los estudiantes tienen que valorar la actividad de la realización de la página web para la asignatura de ‘Inglés para la Informática’. La escala oscila entre 1(negativo) y 5 (positivo). En la siguiente tabla, aparece la valoración de los estudiantes del grupo de control (formado por los grupos LA4 y LA5) de la actividad:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy positiva)	37%
4 (positiva)	20%
3 (normal)	14.3%
2 (poco positiva)	11.5%
1 (negativa)	17.2%

Tabla 5.20. Valoración de la actividad de la página web por los estudiantes del grupo LA4/LA5

En la tabla superior se muestra que el porcentaje más elevado es el de los alumnos que valoran la actividad de manera muy positiva. Un 17.2% de los estudiantes valoró la actividad como negativa.

La décima pregunta iba dirigida a conocer el grado de satisfacción por la realización de la página web como parte de la asignatura de inglés. En la tabla 5.21. aparecen todos los porcentajes correspondientes a cada grado de satisfacción:

Valoración	% de estudiantes
5 (muy satisfactoria)	23%
4 (satisfactoria)	28.7%
3 (normal)	17%
2 (poco satisfactoria)	14.3%
1 (nada satisfactoria)	17%

Tabla 5.21. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes del grupo LA4/LA5

A la pregunta de qué cambiarían sobre el trabajo de la realización de una página web, el 51.1% de los estudiantes respondieron que 'nada'; el resto de los estudiantes respondió que hubiera elección de la temática de la página web, que no se hiciera la página web como algo obligatorio y si era así, que contase más nota; aunque la mayoría de alumnos comentaron que necesitaban más información.

En la última pregunta, los estudiantes debían explicar la elección de la página web para exponer en el examen oral y no el trabajo de investigación. El 22.8% de los estudiantes del grupo LA4/LA5 presentó su página web en el examen oral (sólo 8 de los 35 estudiantes que forman el grupo).

Las principales razones (reproducidas de manera literal) de la preferencia del artículo de investigación sobre la página web comentadas por los propios alumnos son las siguientes:

- *prefería presentar el trabajo de teoría*
- *más fácil el trabajo que la página web*
- *más interesante el trabajo para teoría que la página web*

5.2.5.5. Comparativa de los resultados obtenidos entre los distintos grupos en el cuestionario

Con respecto a la primera pregunta del cuestionario, no podemos hacer una comparación entre los diferentes grupos, ya que la pregunta era distinta para cada grupo. No obstante en la sección de la discusión (6.5.), se analiza y comenta detenidamente los resultados obtenidos en cada uno de los grupos en esta primera pregunta.

La comparativa comienza a partir de la pregunta número dos; ya que a partir de dicha pregunta, el cuestionario es común para todos los grupos.

Segunda pregunta: ¿Hubieses preferido otro tipo de tutorización?

La figura 5.39. muestra la respuesta por grupos; de este modo se pueden ver las diferencias:

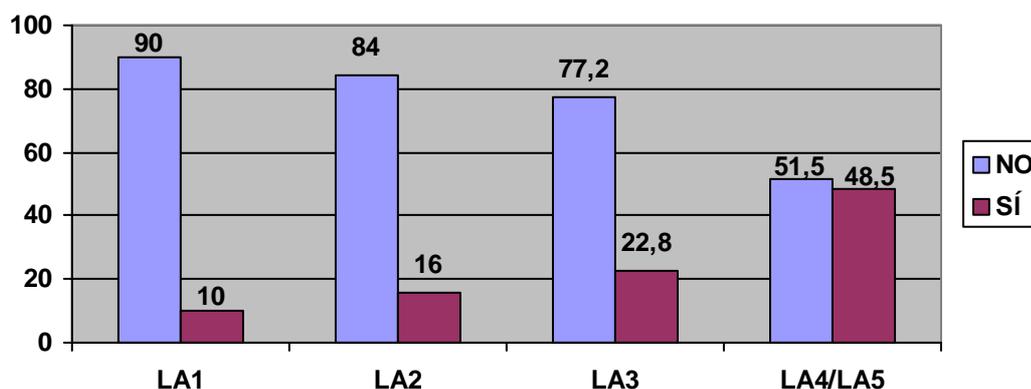


Figura 5.39. Comparativa entre grupos de la preferencia sobre el tipo de tutorización

Los resultados revelan que los estudiantes de los tres grupos experimentales, en su mayoría estuvieron satisfechos del tipo de tutorización que habían seguido durante el proceso de su trabajo (en el grupo LA1: el 90%, en el grupo LA2: el 84% y en el grupo LA3: el 77.2%). No ocurrió lo mismo en el grupo de control, ya que prácticamente sólo la mitad de sus estudiantes (el 51.5%) estuvieron de acuerdo con el tipo de tutorización. Este dato resulta sorprendente, ya que se especulaba con un mayor porcentaje de estudiantes que estuviesen en desacuerdo con su seguimiento del proceso de la actividad; en cualquier caso, la diferencia entre los porcentajes de preferencia de la tutorización entre los grupos experimentales y el grupo de control es bastante significativa y nos permite observar una mayor muestra de satisfacción por parte de los tres grupos experimentales con respecto al seguimiento realizado en el proceso de la actividad.

Tercera pregunta: Si hubieses preferido otro tipo de tutorización, ¿cuál hubiese sido?

A la tercera pregunta, de qué tipo de tutorización les hubiese gustado las respuestas de los grupos son diferentes como muestra la figura 5.40.:

Grupo	Respuestas
LA1	Además de tutorización presencial, podría haber tutorización no presencial (foro, correo electrónico)
LA2	Tutorización presencial en el despacho del profesor
LA3	Además del foro, una tutorización presencial con el profesor.
LA4/LA5	Cualquier tipo de tutorización adicional a la de tutorías del profesor en su horario: el foro, una tutorización presencial con el profesor o por correo.

Figura 5.40. Respuestas por grupo a la pregunta de qué tipo de tutorización hubiesen preferido

En el grupo LA1, el 10% que contestó que hubiese preferido otro tipo de tutorización, no opina que la tutorización que ha seguido no le gustase, sino que podría haber estado complementada por medio del foro o correo electrónico. Esto nos conduce a pensar que el 100% de los estudiantes que siguieron la tutorización personalizada en el despacho del profesor, está de acuerdo con el seguimiento que se ha llevado a cabo durante el proceso de su trabajo.

Los estudiantes del resto de los grupos que les hubiese gustado otro tipo de tutorización distinta a la que tuvieron, e independientemente del grupo al que pertenecían (excepto el grupo LA1) coincidieron en que les hubiese gustado una tutorización presencial en el despacho del profesor. Las respuestas de los estudiantes del grupo de control considerando que cualquier tipo de autorización, complementaria a las tutorías convencionales, hubiese sido válida.

Cuarta pregunta: ¿Cómo valorarías la labor del profesor en la tutorización? en una escala de 1 (negativa) y 5 (positiva)

La valoración de la labor del profesor en la tutorización es un dato considerado como muy relevante en el presente estudio, ya que el profesor es el encargado y responsable máximo del éxito de cualquier actividad propuesta a los alumnos. En este caso, no se juzga si la actividad es interesante, si los estudiantes la han aceptado, si les ha gustado la actividad, etc.; el factor que se valora en esta pregunta es uno de los aspectos fundamentales de nuestro trabajo, como es el de la tarea de guiar, enseñar, evaluar, y modificar durante el proceso de realización de una actividad y si el trabajo realizado ha sido entendido y aceptado por los estudiantes.

La tabla 5.22. expone que los porcentajes más elevados en los tres grupos experimentales corresponden a la valoración a la labor del profesor con la puntuación más alta.

	5	4	3	2	1	0	Abstención
LA1	50%	43.5%	3.5%	3%			
LA2	52%	24%	24%				
LA3	36.3%	36.3%	22.9%	4.5%			
LA4/LA5	14.2%	17%	28.6%	11.6%	5.8%	2.8%	20%

Tabla 5.22. Comparativa entre todos los grupos de la valoración de la labor del profesor en la tutorización

En los grupos LA1, LA2 y LA3, el porcentaje más elevado de valoración de la labor del profesor en tutorización en el proceso de realización de la página web es de un 5. En cambio, en el grupo de control, el porcentaje más elevado es de un 3, es decir, una valoración media de la labor del profesor. Destacar en las valoraciones de este grupo de control, las abstenciones que son el 20% de los alumnos; hecho que parece razonado, al no existir ningún tipo de tutorización aparte de las tutorías habituales por parte del profesor; del mismo modo, también parece plausible la valoración de 0 por parte de un estudiante (2.8%) a la labor realizada por el profesor.

Quinta pregunta: ¿Es la primera vez que diseñas una página web?

Los resultados a la pregunta de que si era la primera vez que diseñaban una página web es muy similar en todos los grupos. En la tabla 5.23., se hallan los porcentajes en cada uno de los grupos.

	SI	NO
LA1	56.6%	43.4%
LA2	56%	44%
LA3	59%	41%
LA4/LA5	57%	43%

Tabla 5.23. Porcentajes de estudiantes que diseñaban por primera vez una página web y los que no era la primera vez.

El hecho de que más de la mitad de estudiantes en todos los grupos reconocieron que era la primera vez que diseñaban una página web es un factor muy importante dentro de todo el contexto de nuestro estudio empírico, ya que influye totalmente en el proceso de realización de la actividad.

Sexta pregunta: ¿Qué grado de dificultad ha tenido la realización de la página web?

Al analizar las respuestas a esta pregunta, se han tenido en cuenta si era la primera vez o no que los estudiantes diseñaban una página web, ya que si se compara al grueso de estudiantes, los resultados no serían significativos.

Entre los estudiantes que era la primera vez que diseñaban una página web, la tabla 5.24. expone la comparativa entre grupos sobre la dificultad de la actividad:

	MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	NORMAL	FÁCIL	MUY FÁCIL
LA1	0%	11.8%	52.9%	11.8%	23.5%
LA2	7%	14%	58%	7%	14%
LA3	7.7%	23.7%	38%	15.3%	15.3%
LA4/LA5	0%	5%	60%	20%	15%

Tabla 5.24. Grado de dificultad encontrado por los estudiantes que diseñaban por primera vez una página web

Las respuestas muestran que el mayor porcentaje corresponde al grado de dificultad normal. Dicho grado de dificultad normal, se aprecia en todos los grupos de nuestro estudio. Resaltar el porcentaje obtenido en el grupo LA1, donde 23.5% de los estudiantes, aún siendo la primera vez que diseñaban una página web, encontraron la actividad ‘muy fácil’ y también nos llama la atención que ningún estudiante de este grupo encontrase la actividad ‘muy difícil’. Por otro lado, también resulta sorprendente los resultados del grupo de control (LA4/LA5), ya que se esperaba un porcentaje mayor de estudiantes que hubiesen encontrado la actividad ‘difícil’ o ‘muy difícil’.

Entre los estudiantes que no era la primera vez que diseñaban una página web, el grado de dificultad encontrado en el transcurso del proceso es mostrado en la tabla 5.25.

	MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	NORMAL	FÁCIL	MUY FÁCIL
LA1	0%	0%	23%	31%	46%
LA2	0%	27.7%	36.3%	18%	18%
LA3	0%	11.1%	44.5%	22.2%	22.2%
LA4/LA5	0%	6.7%	6.7%	26.6%	60%

Tabla 5.25. Grado de dificultad encontrado por los estudiantes que ya habían diseñado con anterioridad una página web

El grado de dificultad entre los estudiantes que ya habían diseñado con anterioridad una página web no es un dato muy significativo en nuestro estudio, ya que es un dato contaminado por el grado de experiencia de los propios estudiantes. Por tanto, ningún estudiante ‘con experiencia’ calificó la actividad de ‘muy difícil’.

El grado de dificultad encontrado en el proceso es, por una parte, un dato significativo para valorar la actividad del producto final y, por otra, la experiencia de algunos estudiantes contribuyó en gran medida al buen funcionamiento del proceso de la actividad. Este hecho se pudo constatar con los grupos experimentales, con los que hubo un contacto entre profesor/alumno más estrecho y un seguimiento permanente. La aportación de los estudiantes experimentados en las tutorías fue un factor fundamental para que todos los estudiantes del grupo despejaran todas las dudas posibles, sobre todo, en lo que se refería a la parte técnica.

Séptima pregunta: ¿En qué aspectos has encontrado mayor dificultad?

Para analizar esta pregunta, se ha seguido manteniendo la división entre los estudiantes que diseñaban por primera vez una página web y los que ya tenían experiencia, ya que los aspectos en los que han encontrado dificultad no son los mismos.

Los principales problemas con los que se habían encontrado los estudiantes que se enfrentaban por primera vez a la realización de una página web son comunes en todos los grupos. Además del trabajo de redacción del texto en inglés, principalmente se encontraron con problemas técnicos. A continuación se resumen en la siguiente lista:

- problemas con el diseño de la página web
- problemas con la activación de enlaces
- dificultad para utilizar el protocolo de transferencia de archivos²⁷ para colgar la página web en la red
- dificultad con los permisos para colgar la página web
- problemas con la redacción del texto en inglés

Los estudiantes que ya tenían experiencia en el diseño y construcción de páginas web no se encontraron con los problemas técnicos con los que sus compañeros que nunca habían tratado se enfrentaron. Los estudiantes con experiencia (independientemente del grupo) encontraron, sobre todo, dificultades en la redacción del texto en inglés.

Octava pregunta: ¿Cuántas horas has dedicado a la realización de la página web?

Las horas de dedicación en la realización de la página web no varían mucho entre los estudiantes de los grupos experimentales (LA1, LA2 y LA3), ya que oscila entre las 10 y 30 horas tanto los estudiantes con experiencia y los estudiantes que es la primera vez. La diferencia la encontramos en el grupo de control (LA4 y LA5) ya que los estudiantes sin experiencia reconocen haber dedicado entre un mínimo de 10 horas y un máximo de 50 horas y los estudiantes con experiencia entre un mínimo de 12 horas y un máximo de 40 horas.

²⁷ FTP (File Transfer Protocol): Movimiento de un fichero de un ordenador a otro en una red.

Novena pregunta: ¿Cómo valoras, en general, la actividad de la realización de una página web?

En la novena pregunta, todos los estudiantes debían valorar la actividad de realización de la página web. La tabla 5.26. muestra las valoraciones de todos los grupos.

Valoración	GRUPO LA1	GRUPO LA2	GRUPO LA3	GRUPO LA4/LA5
5 (muy positiva)	37%	40%	32%	37%
4 (positiva)	13.3%	32%	36.5%	20%
3 (normal)	31%	16%	18%	14.3%
2 (poco positiva)	16%	12%	9%	11.5%
1 (negativa)	2.7%	0%	4.5%	17.2%

Tabla 5.26. Comparativa de la valoración de la actividad de la página web por los estudiantes de todos los grupos.

En general, en la comparación sobre la valoración de la actividad de la página web, las respuestas se reparten entre todos los valores propuestos. La mayoría de estudiantes valora la actividad de ‘muy positiva’ y ‘positiva’ en todos los grupos. La evaluación de la actividad propuesta como parte de la asignatura ha sido muy positiva. Por otro lado, se observa que el porcentaje mayor que valora la actividad como ‘negativa’ corresponde a los estudiantes del grupo de control; en el grupo LA1 hay un 2.7% que valoran la actividad de manera negativa; en el grupo LA3, un 4.5% y entre los estudiantes del grupo LA2, no hay ninguno que haya valorado la actividad de forma ‘negativa’.

Décima pregunta: ¿Estás satisfecho de la realización de la página web como parte de la asignatura de inglés?

Además de saber la valoración de la actividad en general, se buscaba conocer el grado de satisfacción con respecto a la actividad. Este grado de satisfacción servirá por una parte, para corroborar y confirmar que el esfuerzo realizado por el profesor, el tiempo empleado, la dedicación, la preparación, el transcurso del proceso ha sido aceptado y comprendido por los alumnos y en segundo lugar, que todo el esfuerzo por su parte, el tiempo empleado, etc. ha sido valorado de manera satisfactoria y que a pesar, de no tratarse de una actividad fácil, los estudiantes han quedado satisfechos del proceso y también del producto final. La valoración de manera satisfactoria de la actividad también nos permitirá conocer el grado de interés, motivación y aprendizaje.

Cuando se les pregunta por la satisfacción sobre la actividad de la página web, los grupos LA1 y LA2, mayoritariamente afirman que la experiencia ha sido ‘muy satisfactoria’; el porcentaje más elevado en el grupo LA3 corresponde a un grado normal de satisfacción y en el grupo de control, el mayor porcentaje se sitúa en un grado de valoración de la actividad como ‘satisfactoria’.

En cuanto a las respuestas negativas, si se tiene en cuenta los porcentajes negativos (poco satisfactorio, nada satisfactorio), en el grupo LA1 sólo un 19.6% la valoró de forma negativa; muy parecidos son los porcentajes en los grupos LA2 y LA3 donde los porcentajes de valoración negativa de la satisfacción sólo alcanzan el 20% y el 18%, respectivamente. Por el contrario, las respuestas en el grupo de control reflejan que un 31.3% de los estudiantes sitúan su nivel de satisfacción por debajo de lo normal, como se observa en la tabla 5.27.:

Valoración	GRUPO LA1	GRUPO LA2	GRUPO LA3	GRUPO LA4/LA5
5 (muy satisfactoria)	33.6%	36%	32%	23%
4 (satisfactoria)	20%	20%	13.5%	28.7%
3 (normal)	26.6%	24%	36.5%	17%
2 (poco satisfactoria)	6.6%	16%	4.5%	14.3%
1 (nada satisfactoria)	13%	4%	13.5%	17%

Tabla 5.27. Valoración de la satisfacción por la realización de la página web por los estudiantes de todos los grupos

Undécima pregunta: ¿Qué cambiarías sobre el trabajo de la realización de la página web?

Un factor considerado fundamental para valorar el desarrollo de la actividad es las respuestas de los estudiantes a las cosas que cambiarían sobre el trabajo de la realización de la página web. Mediante la incorporación de esta pregunta de respuesta abierta, se consigue por una parte, recoger los principales aspectos negativos de la actividad desde el punto de vista de los estudiantes y por otra, tener un punto de referencia de los puntos en los que se ha podido fallar para de este modo, mejorar la actividad para cursos posteriores.

En este punto, aparece un factor inesperado, pero muy positivo: la respuesta mayoritaria en todos los grupos fue 'nada'. Aunque se ha de matizar que la en los grupos LA1, LA2 y LA3, los porcentajes en las respuestas fueron muy elevados (83.3%, 80% y 72.7%, respectivamente), en el caso del grupo de control, el porcentaje sólo alcanza el 51.1%.

	GRUPO LA1	GRUPO LA2	GRUPO LA3	GRUPO LA4/LA5
Nada	83.3%	80%	72.7%	51.1%
Algunas cosas	16.7%	20%	27.3%	48.9%

Tabla 5.28. porcentajes de las respuestas de las cosas que los estudiantes cambiarían en la realización de la página web (desglosado por grupos)

Teniendo en cuenta la suma de los tres grupos experimentales, los datos indican que el 78.7% del total de estudiantes de estos grupos no cambiarían nada de la actividad propuesta llevada a cabo durante el semestre, frente al 51.1% de los estudiantes del grupo de control.

	GRUPOS EXPERIMENTALES	GRUPO DE CONTROL
Nada	78.7%	51.1%
Algunas cosas	21.3%	48.9%

Tabla 5.29. porcentajes de las respuestas de las cosas que los estudiantes cambiarían en la realización de la página web (comparativa entre los grupos experimentales y el grupo de control)

Los aspectos con los que los alumnos no estaban de acuerdo con la actividad eran importantes y por ese motivo, se van a considerar para futuras implementaciones. Las contestaciones fueron las siguientes:

- elección de la temática de la página web
- que no se hiciera la página web como algo obligatorio
- que contase más nota
- necesitaban más información (grupo de control)

Duodécima y decimotercera preguntas: ¿Presentaste en el examen oral tu página web? ¿Por qué?

Tal y como se ha comentado previamente en el apartado 5.2.2., la mayoría de estudiantes de los grupos experimentales decidió hacer en el examen una exposición de la página web (recordar que en el grupo LA1, el 93.4%; en el grupo LA2, el 80% y en el grupo LA3, el 77.3%), estos datos aparecen en la tabla 5.34.; si se tiene en cuenta la suma de los tres grupos experimentales, el dato que aparece es el de que el 83.5% de los estudiantes de los grupos experimentales presentó la página web en el oral; en cambio en el grupo de control, sólo un 22.8% presentó su página web. Las razones tanto de una elección como de la otra fueron muy variadas, aunque coincidieron mucho en sus argumentaciones.

A continuación se presenta una lista de las principales razones de los estudiantes de los grupos experimentales de su elección:

- *me resultaba más cómodo y más fácil*
- *más fácil y más visual*
- *más entretenido*
- *pensaba que el trabajo realizado merecía ser expuesto*
- *había llevado un seguimiento más continuo que con el artículo*
- *me gustó mi página web y quería enseñarla*
- *mejor conocimiento de la web que del trabajo*
- *por cambiar, sabía que todos presentarían la página web*
- *me resultaba más sencillo de resumir, presentar y explicarla*

- *porque el trabajo para teoría era compartido con otros estudiantes y es más eficiente presentar algo tuyo que algo compartido*

Las razones de la elección del trabajo de investigación para su exposición en el examen oral son las siguientes:

- *la página web me resultó muy complicada*
- *más fácil de exponer*
- *prefería presentar el trabajo de teoría*
- *más fácil el trabajo que la página web*
- *más interesante el trabajo para teoría que la página web*

5.2.6. Cuestionario sobre el sitio web de la asignatura

Este cuestionario se compone de 8 preguntas, cuyas respuestas han analizado por grupos y comparan por grupos.

Primera pregunta: ¿Con qué frecuencia has visitado el sitio web de la asignatura? Señala una (a diario, 2/3 veces semana, 1 vez semana, cada 15 días, 1 vez al mes, nunca)

	A DIARIO	2/3 VECES SEMANA	1 VEZ SEMANA	CADA 15 DÍAS	1 VEZ AL MES	NUNCA
LA1	0%	23.3%	26.7%	16.7%	23.3%	10%
LA2	0%	12%	40%	20%	28%	0%
LA3	0%	13.6%	27.3%	36.4%	18.2%	4.5%
LA4/LA5	2.8%	11.5%	14.3%	37.2%	34.2%	0%

Tabla 5.30. porcentajes de frecuencia de visitas al sitio web

Los datos muestran que la frecuencia de visitas al sitio web era bastante regular, ya que los porcentajes indican claramente que el promedio de la frecuencia de visitas se sitúa entre '1 vez a la semana' y 'cada 15 días'. No aparece ninguna diferencia significativa entre los distintos grupos, aunque es importante señalar el interés y la importancia dada al sitio web de la asignatura como complemento de la asignatura dada la elevada frecuencia de visitas. 4 estudiantes (que supone el 3.5% del global de los estudiantes) que reconocen nunca haber visitado el sitio web.

Segunda pregunta: ¿Qué puntuación de 1 a 10 darías a cada enlace de la página web?

En esta pregunta se buscaba conocer la valoración de cada uno de los enlaces que tiene el sitio web en general sin distinción de los grupos. Los datos muestran que todos los enlaces tienden a tener la misma valoración, que se sitúa entre el 6.5 y el 6.9. El enlace que recibe mejor puntuación ha sido el de la lista de ficheros tal y como refleja la figura 5.41.

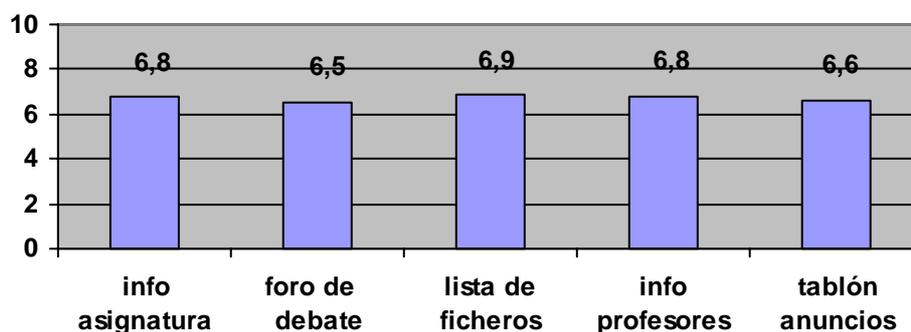


Figura 5.41. Valoración de los enlaces del sitio web de la asignatura

Tercera pregunta: ¿Has visitado el foro de debate? ¿Has participado?

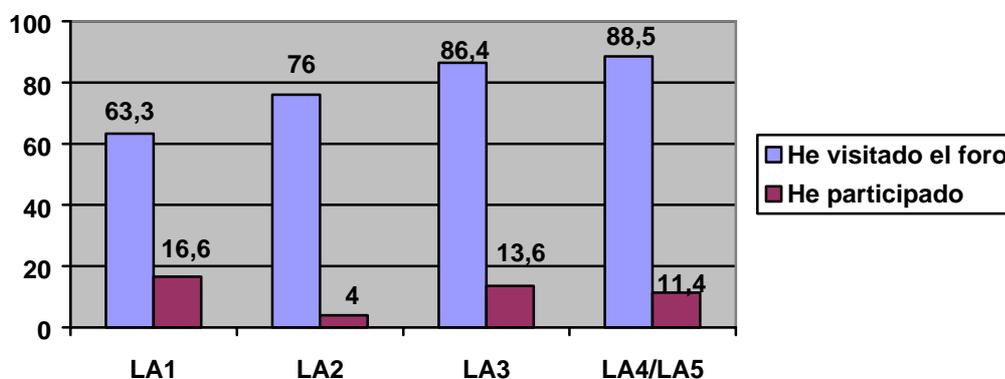


Figura 5.42. Porcentaje de visitas y participación de todos los grupos en el foro

El porcentaje de visitas a la página web es muy elevado en todos los grupos, subrayar el 88.5% en el grupo de control frente al 63.3% del grupo LA1. En cuanto al índice de participación, en general, se han observado porcentajes bajos.

Cuarta pregunta: ¿Te parece interesante que el foro sea en inglés?

Los resultados obtenidos son muy similares en todos los grupos. Aunque la respuesta no ha sido mayoritaria en el interés de que el foro sea en inglés, se puede afirmar que en todos los grupos, los datos indican que el porcentaje de alumnos que aceptan y tienen interés en que el foro de debate se desarrolle en inglés es superior al de los estudiantes no interesados. Los porcentajes por grupo de alumnos que encuentran interesante que el foro sea en inglés son los siguientes: en el grupo LA1: el 66.6% de estudiantes; en el grupo LA2: el 76%; en el grupo LA3: el 63.6% y en el grupo de control: el 65.7% encuentran interesante que el foro sea en inglés como muestra la tabla 5.31.

	Aceptación del foro de debate en inglés
LA1	66.6%
LA2	76%
LA3	63.6%
LA4/LA5	65.7%

Tabla 5.31. Aceptación del foro de debate en inglés

Quinta pregunta: ¿Crees que deberíamos mantener el sitio web para el curso que viene?

El 100% de los estudiantes de los grupos LA2, LA3 y LA4/LA5 estuvieron de acuerdo en que deberíamos mantener el sitio web de la asignatura para el curso que viene; sólo 2 alumnos del grupo LA1 pensaron que no deberíamos mantener el sitio web (suponen el 1.7% del global de los estudiantes de la asignatura).

Sexta pregunta: ¿Por qué crees que deberíamos mantener el sitio web?

A los estudiantes que respondieron que sí a la pregunta anterior (que como acabamos de ver fueron la inmensa mayoría), les preguntamos las razones por las que, según ellos, deberíamos mantener el sitio web. Según los estudiantes en general, estas son las principales razones (reproducidas de manera literal):

- *punto de reunión permanente entre estudiantes y profesores*
- *f fuente de información rápida, útil y actualizada*

- *permite una comunicación más rápida y más cómoda entre estudiantes y profesores ya que no es necesario acudir a las tutorías*
- *acceso a todo el material desde cualquier lugar*
- *resolver dudas y comunicarse entre compañeros*
- *aunque por ahora no sustituye a las dudas que te pueda resolver el profesor en persona, es una buena forma de ponerlas en común.*

Séptima pregunta: ¿Qué cambios harías para mejorarla?

Los estudiantes han hecho las siguientes sugerencias para mejorar el sitio web de la asignatura el próximo curso:

- un foro bilingüe o que haya dos foros: uno en lengua inglesa y otro en castellano
- colgar trabajos de años anteriores
- poner enlaces a páginas web con ejercicios para practicar
- incluir exámenes de años anteriores
- poner más documentos en formato .pdf

Octava pregunta: ¿Qué puntuación de 1 a 10 le darías al sitio web?

En la tabla 5.32. se exponen las notas dadas por los estudiantes al sitio web y que oscilan entre el 10 y el 4.

	10	9	8	7	7.5	6	5	4	Abstención
LA1		10%	26.7%	33.4%	3.3%	13.3%	3.3%		10%
LA2		4%	28%	44%	4%	20%			
LA3	4.5%	9%	13.7%	36.3%		18.3%	13.7%		4.5%
LA4/LA5	2.8%		40%	34.3%	5.8%	8.5%	5.8%	2.8%	

Tabla 5.32. Notas al sitio por grupos

La nota con más porcentajes en los tres grupos experimentales corresponde a un 7; en el grupo de control, la nota sube a 8; en definitiva, el sitio web ha obtenido una media de Notable, hecho que lleva a pensar que mediante un espacio virtual se ha logrado ayudar a los estudiantes y a complementar la asignatura con una buena aceptación por parte de los alumnos.

6. DISCUSIÓN

En esta sección de la **Discusión** se trata de argumentar y explicar los datos obtenidos en los **Resultados** (capítulo 5). Los pasos que se han seguido, se encuentran detallados a continuación:

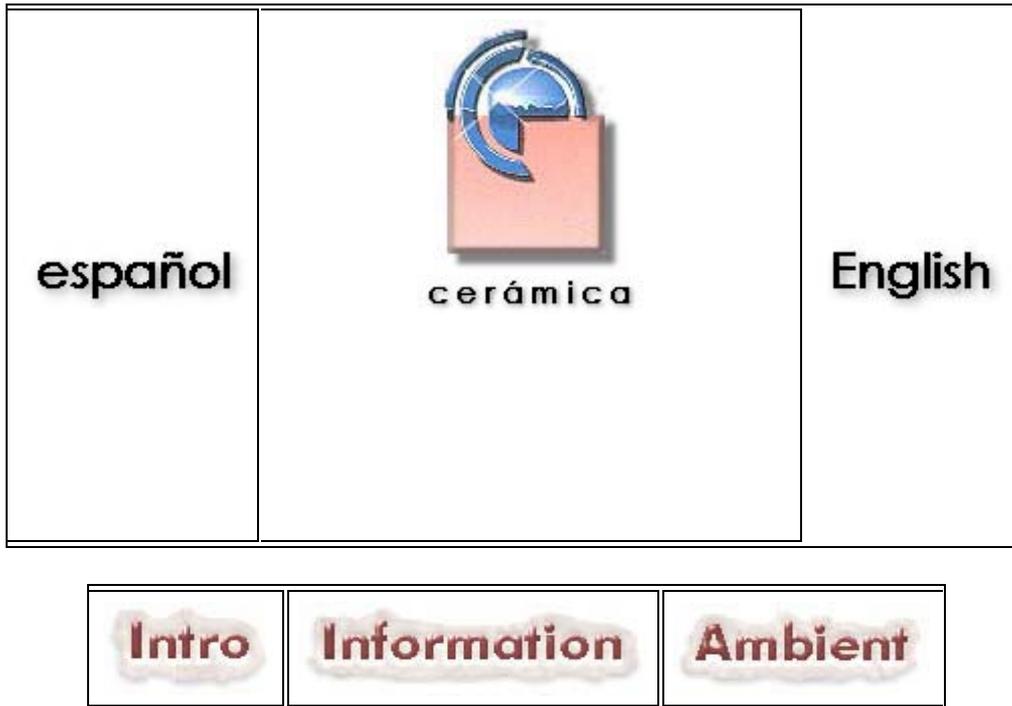
- En el apartado 6.1., se exponen las conclusiones extraídas a partir del estudio descriptivo del análisis de las 100 páginas web de la industria cerámica-azulejera: diseño de la página principal, rasgos lingüísticos (tiempos verbales, pronombres personales y posesivos y adjetivos), enlaces textuales internos, enlaces internos representados por iconos y símbolos, enlaces externos, fotos, idiomas e imágenes en movimiento.
- En el apartado 6.2., se realiza un resumen de las variables analizadas por países.
- En el apartado 6.3., se incluye nuestro estudio en las taxonomía de géneros digitales proporcionada por Shepherd y Watters (1998), se compara nuestro estudio con el de Bolaños (2002), Alamán (2002,2003), Ruiz (2003) y Fernández (2001, 2003) y finalmente, se ubica este estudio en el análisis de la lingüística de la red
- En el apartado 6.4., se sugieren posibles aportaciones de las páginas web de los otros países analizamos a las webs españolas.
- En el apartado 6.5., se analizan los resultados obtenidos en el estudio empírico considerando los siguientes aspectos: (6.5.1.) Correlación entre los alumnos presentados por grupo y las notas obtenidas; (6.5.2.) Elección del examen oral sobre la página web; (6.5.3.) Autonomía de los grupos:

conclusiones del estudio piloto y comparación con este estudio empírico; (6.5.4.) Valoraciones a las respuestas del cuestionario sobre el trabajo de la página web: valoración sobre el tipo de tutorización, sobre la labor del profesor, sobre el desarrollo de la actividad, así como, la motivación de los estudiantes y (6.5.5.) Valoraciones sobre el sitio web de la asignatura.

6.1. Consideraciones a partir de las variables del estudio teórico-descriptivo

6.1.1. Diseño

En cuanto al diseño de la página principal de las webs de la industria cerámica-azulejera que forman este corpus, se han encontrado dos modelos claramente diferentes a los cuales se adscriben todas las webs. En primer lugar, las empresas españolas, chinas y la mitad de las americanas prefieren diseñar la pantalla principal de su página web colocando en la parte superior de la pantalla y claramente visible para el usuario, el logotipo de la empresa y debajo de éste, los enlaces internos textuales por medio de los cuales se accede al resto de páginas que forman la web; del mismo modo cuando los enlaces internos están representados por iconos y símbolos también aparecen debajo del logotipo de la empresa, quedando en el centro de la pantalla. Cuando aparecen enlaces externos, las webs españolas y chinas tienden a situarlos en la parte inferior de la pantalla, separados del resto de elementos que configuran la pantalla, mientras que las webs americanas los prefieren incorporar junto al resto de enlaces internos. Como parte importante de los elementos que aparecen en la pantalla principal, debemos destacar que en la parte inferior de la pantalla, a pie de página, aparece la dirección física de la empresa, el número de teléfono, el número de fax y un enlace por el cual se accede al correo electrónico, dicho enlace se muestra en ocasiones con la palabra *e-mail*, en otras, se prefiere escribir la dirección completa del correo electrónico de la empresa y en algunos casos (figura 6.1.), el acceso a la empresa por correo electrónico se hace por medio de los distintos departamentos comerciales que existen dentro de la empresa. La figura 6.1. es la representación del modelo 1, en este caso, se trata de una página web española.



Crta. Burriana, 28 · 12200 Onda (Castellón) Spain. Telephone: (964) 601651 · Fax: (964) 604594
E-mail: || [Comercial Department](#) || [Director Office](#) || [Export Department](#) ||

Figura 6.1. Modelo 1. Ejemplo procedente de una pantalla principal de una web española

El segundo modelo característico de las webs de la industria cerámica-azulejera lo comparten las webs británicas, las italianas y mitad de las americanas. Este tipo de diseño ubica el logotipo de la empresa en la parte superior de la pantalla, dejando los enlaces internos en el marco izquierdo de la misma. Si en el diseño de la pantalla se prefiere utilizar enlaces internos representados por iconos o símbolos, éstos también se sitúan en el lado izquierdo. Los enlaces externos aparecen en la parte inferior de la pantalla y separados de los enlaces internos (figura 6.2)



Figura 6.2. Modelo 2. Ejemplo procedente de una pantalla principal de una web italiana

Los modelos 1 y 2 que se muestran en las figuras 6.1 y 6.2 son los más característicos y repetidos en las webs de todos los países analizados. Se ha observado que en algunas webs aparecen los enlaces en la parte derecha de la pantalla pero el número no es lo suficientemente elevado para considerar esta opción como un tercer modelo de diseño.

La gran diferencia encontrada entre los distintos países reside en la incorporación de fotos y texto en sus pantallas principales: las páginas web españolas son las únicas que no suelen incorporar texto ni fotos en su página principal, sólo en 1 de ellas aparece un texto breve y 2 webs insertan fotos; en las webs italianas y británicas hay una tendencia a incluir fotos y texto, ya que en la mitad de sus webs aparece este tipo de elementos; mientras que en las chinas y americanas existe una preferencia clara por la incorporación de texto y fotos, sobre todo en las webs americanas, donde en 19 de las 20 webs hay fotos y en 17 hay texto, como muestra la figura 6.3.

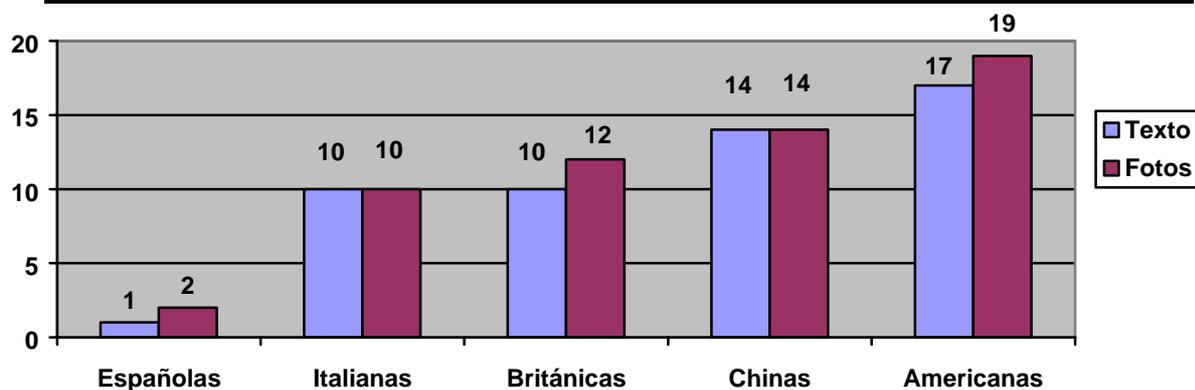


Figura 6.3. Fotos y texto en las pantallas principales de las webs de los países analizados

Al observar esta tendencia de incorporación de texto y fotos en las pantallas principales de las webs de todos los países excepto en las páginas web españolas, se plantean una serie de preguntas sobre la razón de dicha aparición de estos elementos textuales y no textuales.

Las preguntas que surgen son: en primer lugar, qué aportan las fotos y el texto al lector o usuario de estas páginas web; en segundo lugar, si es oportuno y relevante la inclusión de estos elementos y en tercer lugar, si las webs españolas deberían seguir la tendencia que muestran el resto de países y empezar a plantearse el hecho de mostrar algunas fotos de sus productos o de la empresa en su página principal y también el incluir un texto, aunque éste fuera breve, explicando el cometido de la empresa y avanzando lo que el usuario puede encontrar en el resto de la página web.

Con respecto a la primera pregunta, se debe contestar que las fotos y el texto explicativo en una primera pantalla aportan información esencial al usuario en general. En este punto tenemos que hacer una distinción entre un cliente habitual de la empresa y un primer visitante a la página web. En el caso de un cliente, el texto en la página web puede ayudarlo a informarse de alguna novedad o nuevo producto de la empresa o cualquier evento importante que esté a punto de producirse; en el caso de las fotos, se podría decir que no tienen tanta relevancia, ya que un cliente habitual si visita la web frecuentemente ya conoce el contenido general de la misma y lo que busca es información específica sobre un producto en concreto. En el caso de un usuario o posible cliente de la empresa, su intención al visitar por primera vez una página web es el de conseguir una primera y rápida impresión de la empresa a través de su web; el usuario no necesita una información precisa y detallada en un primer momento, sino que quiere una vista generalizada y lo más importante, no quiere perder tiempo buscando y esperando a poder acceder al resto de las páginas de la web; por lo tanto, si accediendo simplemente a la primera pantalla puede hacerse una idea general del resto de contenidos de la web, esto le hace ganar tiempo. Toda esta clase de información general sobre la empresa y sus productos puede ser suministrada por la empresa mediante una selección de fotos y un texto que le introduzca al lector en su empresa y en sus productos. Como punto de reflexión sobre este aspecto, reproducimos una pregunta que aparece en una página web de una empresa (papyros.com.ar) especializada en el diseño de páginas web para empresas:

Ahora mirá la página inicial de tu empresa y preguntate: ¿La idea que querés transmitir es clara para quienes nunca visitaron mi página? ¿Puedo mostrar mi página a alguien y lograr que en 5 segundos me diga de qué se trata?

Si esta pregunta fuese contestada por las empresas americanas, británicas, chinas e italianas, la respuesta sería afirmativa, por el contrario dudamos que las webs españolas pudiesen contestar de manera afirmativa.

La respuesta a la pregunta de que si es relevante y oportuno la aparición de fotos y texto sería que si la empresa consigue que, mediante esas fotos y texto, el usuario obtenga la información que ha ido a buscar sin tener que perder tiempo accediendo al resto de la página esa web, la aparición de estos elementos es fundamental.

A la tercera cuestión, la respuesta debe ser que las páginas web españolas deberían plantearse si es conveniente recurrir a este tipo de elementos textuales y no textuales teniendo en cuenta siempre las necesidades de sus clientes o futuros clientes y, en segundo lugar, las empresas españolas deberían plantearse el porqué el resto de países las incluyen y, sobre todo, observar el modelo americano ya que son las empresas americanas las que están a la vanguardia en cuanto a marketing y todo tipo de estrategias de venta. El hecho de que sean las empresas americanas las pioneras y líderes en el mercado mundial de las ventas a través de Internet debería hacernos considerar sus modelos de diseño de webs con detalle. Por estas razones, el mercado nacional español debería fijarse muy bien y tomar como modelo y ejemplo el diseño de las páginas web americanas.

6.1.2. Rasgos lingüísticos

a) Tiempos verbales

En cuanto a los tiempos verbales, en primer lugar destacar la unanimidad en todos los países en el empleo como tiempo verbal predominante del presente simple en voz activa. Este hecho conduce a pensar que las páginas web de las empresas de la industria cerámica-azulejera quieren destacar en sus textos la actividad de la empresa en ese momento y la actualidad de sus productos presentando información que denota la acción presente de la empresa y de los productos que ofrece. A continuación se realiza un análisis de los tiempos verbales que aparecen con más frecuencia y su uso, donde se ha encontrado una gran similitud en todas las webs de los diferentes países; la diferencia más importante se encuentra en el imperativo, al cual se recurre sobre todo en las webs americanas y británicas y al cual no se tiene en cuenta en el resto de países. Los datos han sido pasados a porcentajes dependiendo del número total de verbos encontrados en cada país.

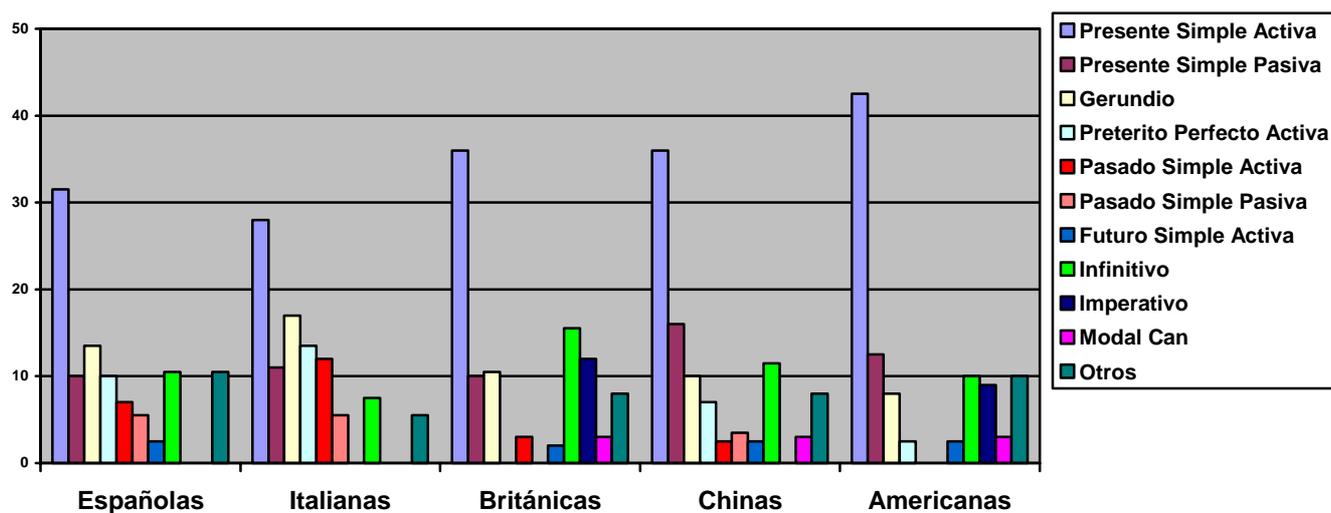


Figura 6.4. Comparación tiempos verbales de las webs de la industria cerámica-azulejera en porcentajes

a.1. Presente Simple Activa

La figura 6.4. muestra el tiempo verbal dominante en todas las páginas web de los cinco países que forman el corpus es el presente simple en voz activa. El propósito es común en todos ellos, y su empleo se remite a contar y narrar sobre el presente de la empresa y sobre sus productos, aportando información al usuario sobre las actividades actuales concernientes a su producción y desarrollo. Una gran diferencia de frecuencia de uso en todos los países con respecto al resto de tiempos verbales, aunque el porcentaje de empleo del presente simple en activa se hace muy notable en las páginas web de empresas americanas cuya diferencia con el resto de tiempos y formas verbales es enorme. Como ejemplo del uso del presente simple activo, mostramos una oración por país, siguiendo el orden establecido por países (España, Italia, Reino Unido, China y E.E.U.U.):

- (24) *Azulev is one of the pioneering companies in the Spanish ceramics industry...*
- (25) *The Marazzi Group is one of the principal tile manufacturers in the world...*
- (26) *H & R Johnson is the largest UK manufacturer of ceramic tiles.*
- (27) *Eagle Brand produces a wide range of floor and wall tiles...*
- (28) *Florida Tile Industries, Inc. is a world-class distributor and manufacturer of ceramic wall and floor tile. (subrayado nuestro)*

a.2. Presente Simple Pasiva

El segundo tiempo verbal más utilizado en las páginas web de empresas americanas y chinas es el presente simple en voz pasiva (en el resto de países se sitúa en el cuarto y quinto lugar). La función de este tiempo verbal es común en todos los países: enfatizar y dar prioridad al producto. El producto de la empresa, en este caso, los nombres de azulejos y series, se convierte en el elemento principal, elevándolo a la

categoría de sujeto de la oración. Los siguientes ejemplos muestran este uso del presente simple en voz pasiva (subrayado nuestro):

- (29) *Our wall tiles are all manufactured using the rapid double firing method...*
 (30) *...the 'unpolished' version tiles are squared, polished and shined by powerful diamond wheels.*
 (31) *Prior to packing, the tiles and panels are again inspected for quality defects...*
 (32) *Tiles are handmade and handpainted...*
 (33) *After glazing, the tiles are kiln fired to 1900 degrees.*

a.3. Gerundio

El gerundio adquiere una gran relevancia en las webs españolas e italianas, en las cuales se convierte en el segundo tiempo verbal más utilizado; en cambio en las webs británicas, y chinas aparece en cuarto puesto y en las americanas en quinto lugar.

a.4. Pretérito Perfecto Activa

Este tiempo verbal se utiliza para hablar sobre la historia de la empresa y sobre los logros conseguidos hasta la actualidad. Todos las webs de los países que forman el corpus, excepto en las webs británicas en las cuales no aparece, lo utilizan con esta intención.

a.5. Infinitivo

Con respecto al infinitivo, destaca la importancia que le dan las empresas en sus webs ya que en las británicas es el segundo más utilizado y en las españolas, chinas y americanas es el tercero. Las páginas webs italianas difieren en su preferencia por el infinitivo con el resto de países, ya que éste aparece en sexto lugar.

a.6. Imperativo

El uso del imperativo tiene una importancia especial en las webs americanas y británicas; en el resto de países no aparece como tiempo verbal con un número elevado de apariciones, por lo que se ha incluido bajo la denominación de ‘otros’. El empleo del imperativo en las webs británicas y norteamericanas es muy importante debido a la función que tiene, ya que por medio de éste, la empresa consigue una comunicación directa con el cliente o usuario, consiguiendo de este modo llamar su atención e invitándole a la acción directa. El usuario deja de ser un simple sujeto lector pasivo para convertirse, si lo desea, en sujeto activo de la comunicación.

La utilización del imperativo en estas webs en la mayoría de ocasiones en las que aparece, viene acompañada de un modalizador, que siempre es *please*. Teniendo en cuenta que las páginas web que utilizan el imperativo pertenecen a los dos países cuya lengua oficial es el inglés, nos vemos obligados a meditar sobre el uso del imperativo en las webs que estamos estudiando. En el caso específico de las webs españolas, se recurre al imperativo en cuatro ocasiones (en concreto en 3 webs); en dos ocasiones va acompañado de un mitigador (subrayado nuestro):

(34) *Please do send* us an e-mail to our address...

(35) *Please send* your comments and suggestions to...

En otra ocasión aparece en forma negativa:

(36) *Don't hesitate* to contact us for further information about our products

y por último encontramos un imperativo sin mitigador:

(37) *Take advantage* of our new, different and original proposals.

La casi total ausencia del imperativo en las webs españolas podría tener su explicación en el hecho de que recurramos a su uso para las órdenes y mandatos y de que tengamos el concepto de que el imperativo sólo puede usarse en las ocasiones en que se tenga que emplear la fuerza verbal para hacer acatar una orden.

Este estudio demuestra que el imperativo en inglés utilizado junto con mitigadores consigue crear un lazo de unión entre la empresa y el usuario de su web. Por tanto, teniendo en cuenta que son los países de habla inglesa los que hacen este uso y que uno de ellos es E.E.U.U., conocedor en profundidad de las técnicas de venta y marketing, las empresas deberían pensar en el uso del imperativo si desean establecer una relación más estrecha y directa con los visitantes de sus páginas web.

a.7. Modal *Can*

Se recurre al modal *can* por parte de la empresa, por una parte, para transmitir al cliente lo que la empresa puede hacer por ellos, pero, sobre todo, para aconsejar al cliente sobre lo que puede hacer. Este empleo del modal se observa en las webs americanas, británicas y chinas. Con este uso se consigue, al igual que ocurría con el imperativo, establecer una comunicación directa con el cliente, invitándole o incitándole a la acción. La empresa le muestra al usuario las posibilidades que tiene una vez que ha conocido la empresa y sus productos. En la siguiente oración, extraída de una web americana, se puede ver la combinación entre el imperativo y el modal *can* para invitar al usuario a la acción (subrayado nuestro):

(38) Please review our products area and consult the locations nearest you where you can purchase Florida Tile.

Al igual que ocurre con el imperativo, la ausencia del modal *can* en las páginas web españolas es un motivo para la reflexión.

b) Pronombres personales y pronombres posesivos

Con referencia a los pronombres personales y posesivos, destacar la gran interacción entre los pronombres de primera persona del plural *we* y los de segunda persona del singular y plural *you*. El pronombre *we* tiene como referente a la empresa y al utilizar este pronombre, la empresa está personalizándose y deja de ser un simple nombre o logotipo para convertirse en una persona o grupo de personas que trabajan en una misma empresa. El pronombre *you* tiene como claro referente al cliente o usuario de la página web. La relación personal que la empresa quiere conseguir con sus clientes se lleva a cabo por medio del diálogo que se establece entre estos dos pronombres.

Este diálogo es una comunicación directa y clara por parte de la empresa, la cual a través de la personalización que ha conseguido por medio del pronombre *we*, está hablando directamente con el usuario. Este diálogo directo y personal entre la empresa y el cliente se observa claramente al leer las páginas web americanas. En su texto, encontramos una apelación constante al *you* por parte de la empresa *we*, como ejemplo reproducimos una oración extraída de una web americana (subrayado nuestro):

(39) As you are browsing our site and learning more about the tiles we produce, you will find the truly unique.

Al igual que en las webs americanas, esta comunicación directa empresa-cliente, también se consigue en las webs británicas y chinas, no ocurriendo de este modo en las españolas, ya que en algunas webs se sustituye el pronombre personal *we* por el *it*, convirtiéndose éste último en referente de la empresa, y por tanto, desapareciendo la complicidad y comunicación directa que proporciona el pronombre *we*. En el caso de las páginas web italianas, no existe ningún tipo de comunicación entre la empresa y el cliente, el pronombre que sustituye al nombre de la empresa es *it* y de este modo se pierde toda personalización e interacción de forma sistemática.

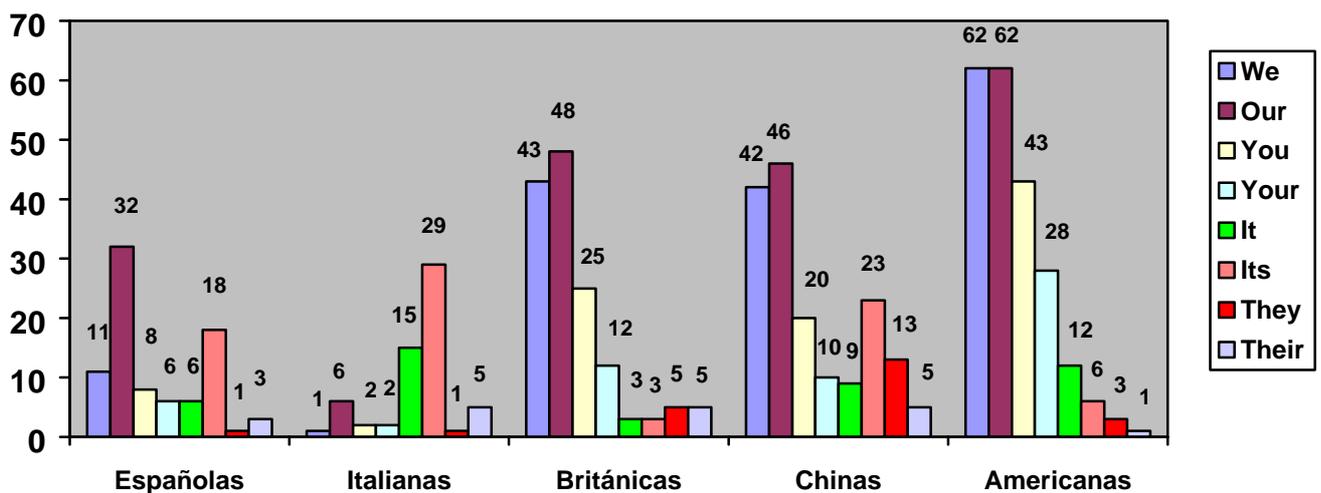


Figura 6.5. Pronombres Personales y Posesivos en las webs de la industria cerámica-azulejera

Al comentarse los resultados de las páginas web españolas e italianas, se destacaba el hecho de no encontrar muchos pronombres personales y posesivos. Se debía al hecho de que las empresas pertenecientes a estos países preferían repetir el nombre de la empresa en lugar de utilizar un pronombre como sustituto. En las webs británicas, chinas y americanas, no ocurre lo mismo, al observar un frecuente uso de

estos pronombres. Estos países prefieren recurrir a los pronombres e utilizar el nombre de la empresa en ocasiones especiales cuando quieren de algún modo resaltar o remarcar su nombre. Por tanto, deberíamos plantearnos qué tendencia es mejor: a) repetir continuamente el nombre de la empresa en detrimento de su sustitución por pronombres personales y posesivos o b) hacer uso del nombre de la empresa sólo cuando se quiere acentuar o remarcar un hecho en concreto tal y como lo hacen las empresas americanas y británicas.

c) Adjetivos

En todas las páginas web de todos los países, se observa que se recurre a los adjetivos con el único objetivo de cualificar y realzar las cualidades de los productos que ofrecen. Es lógico, por tanto, encontrar adjetivos positivos en las oraciones utilizados para hablar de la empresa y de los azulejos. Un dato a destacar es la tendencia en las webs británicas de reforzar el adjetivo con un adverbio, como se observa en el siguiente ejemplo:

(40) Tiles are handmade and hand painted to order by our highly trained design team...

6.1.3. Enlaces internos textuales

a) Ubicación de los enlaces internos textuales

La posición de los enlaces internos textuales en la página principal de la web es simplemente una cuestión de diseño; los enlaces internos tienen que favorecer la navegación por la misma página web. Su ubicación dentro de la página principal debe estar en un lugar visible, donde el usuario los distinga claramente, para que pueda hacerse una idea de las posibilidades que le ofrece el resto de la página web. Estos enlaces internos configuran lo que es el mapa de la web. Todas las páginas importantes deben estar vinculadas a la página principal por medio de un enlace. En las webs de los países que forman el corpus existen dos preferencias claras en cuanto a la posición de dichos enlaces: una de ellas la comparten las webs españolas, chinas y la mitad de las americanas, en las cuales encontramos los enlaces textuales en el centro de la pantalla situados debajo del logotipo de la empresa y la otra, que los sitúa en el marco izquierdo de la pantalla lo observamos en las páginas web de las empresas italianas, británicas y la mitad de las americanas.

b) Forma de los enlaces internos textuales

La preferencia de forma de los enlaces internos textuales la muestra la figura 6.6:

Españolas	p
Italianas	gn + p
Británicas	gn + p
Chinas	gn + p
Americanas	gn + p

p = palabra; gn = grupo nominal

Figura 6.6. Forma de los enlaces internos en las webs de la industria cerámica-azulejera

Como aparece en la figura 6.6, las páginas web de empresas españolas son las únicas cuyos enlaces internos textuales están formados por una sola palabra. Las webs británicas, las italianas, chinas y americanas prefieren la combinación entre una única palabra y un grupo nominal como enlace interno. Los enlaces internos textuales nos llevan a otra página en la misma web, lo que vamos a tratar a continuación es sobre cuál es la forma que tiene que tener el enlace y cuál es la más adecuada. En primer lugar, tenemos que pensar en cuál es la función del enlace textual y en segundo lugar, qué tipo de información nos debe aportar.

El enlace interno textual es un puente entre una página web y otra. Los enlaces internos colaboran a dar estructura a la web, pero sobre todo ayudan a navegar por la misma página web. Los enlaces internos nos llevan a ampliar la información sobre un aspecto determinado de la empresa o del producto. Son, por tanto, como los títulos de lo que vamos a leer y por eso deben ser claros y específicos.

La Universidad de Stanford nos proporciona unos consejos sobre cómo deben ser los enlaces internos textuales en una página web:

use appropriately named links; use an appropriate length for links (in fact a single word may be too small and may not be meaningful. But using an entire sentence for a link may prove difficult to read specially if the text extends over multiple lines); try to match the link text with the resulting page title; create a context for a link; the link must be easily discernible from its context.

La cuestión sobre si es más aconsejable que un enlace interno esté constituido por una sola palabra o por un grupo nominal depende en gran medida del tipo de información a la que se accede. A este respecto, la Universidad de Stanford dice hay que hay que usar la longitud adecuada para los enlaces, puede que una palabra sea demasiado corta y sin significado o una oración puede ser difícil de leer. Por ejemplo, en las webs españolas para acceder a la página donde encontramos información sobre la empresa, su historia, etc., el enlace interno tiende a ser una palabra *company*, en cambio en los demás países tienden a utilizar grupos nominales como *company profile*, o *about us*. En estos casos, la información que obtenemos es específica y suele tratarse de una única página, sin más enlaces internos, es decir, creemos que no importa si el enlace textual está formado por una palabra o por un grupo nominal, ya que la información a la cual accedemos es la misma.

Por el contrario, hay otro tipo de enlaces donde se debería prestar más atención: en todas las páginas web nos hemos encontrado con enlaces para acceder a sus colecciones o productos. Por ejemplo, en las webs españolas, el enlaces más utilizado es la palabra *Products*.

Cuando se accede a esa página, aparecen multitud de otros enlaces que llevan a productos o series más específicas. La primera clasificación que hay es *Wall Tiles* y *Floor Tiles*. A partir de estos enlaces, el cliente ya puede acceder a cualquiera de las colecciones de pavimento o revestimiento. El hecho de que tenga que hacer click en primer lugar en el enlace *Products* para llegar a la información que realmente le interesa que es o *Wall Tiles* o *Floor Tiles* le hace perder tiempo; por el contrario, si estos enlaces apareciesen ya en la pantalla principal, el cliente podría acceder directamente a lo que quiere, haciéndole ganar tiempo.

La conclusión a la que se llega es que la elección de enlaces internos constituidos por una sola palabra o por un grupo nominal no importa sí la página a la cual se accede no tiene otros enlaces internos textuales más específicos que podrían haberse introducido antes en la pantalla principal; por el contrario sí la empresa, a través de enlaces internos más específicos proporciona al cliente el rápido acceso a la información concreta que está buscando es preferible utilizar grupos nominales, los cuales, ayudan al lector a comprender mejor dónde les lleva el enlace al aportar más información sobre la página a la cual se accede y al ahorrarles el acceso a páginas intermedias o de enlace que les hace perder tiempo y dinero.

c) Contenido de los enlaces internos textuales

Las páginas que forman una web de la industria cerámica-azulejera están dedicadas exclusivamente a proporcionar en primer lugar, información sobre la empresa y, en segundo lugar, a mostrar los productos que ofrece. Todas las páginas web de los países analizados tienden a ofrecer el mismo tipo de información. Esta información está distribuida en páginas y estas páginas están conectadas por medio de enlaces internos. Los enlaces más comunes por los que navegamos por estas webs están descritos en la figura 6.7.

Contenido	Epígrafes posibles del enlace
Empresa	<i>Company, the firm, company profile, about us, our company, about the company, company info, corporate profile</i>
Productos en general	<i>Products, The Tiles, our products, product gallery, catalogue</i>
Productos específicos	<i>Wall Tiles, Floor Tiles, Bathroom Tiles, Decorative Tiles, Special Pieces for stairs, Porcelain Stoneware, thin porcelain Tiles</i>
Novedades	<i>News, new Line, new Products</i>
Página Principal	<i>Home, Home Page</i>
Información y contacto	<i>Information, Contact information, Contact us</i>
Idiomas	<i>Spanish (Español), English, French (Français), German (Deutsch)...</i>

Figura 6.7. Enlaces internos más característicos en las webs de la industria de la cerámica-azulejera

6.1.4. Enlaces internos: iconos y símbolos

a) Aparición y ubicación

La figura 6.8. presenta que las webs españolas e italianas son las que tienden a incluir algún tipo de icono y símbolo como enlace interno en sus páginas principales y cuando aparecen la mayoría de ocasiones van reforzados por un enlace interno textual; por ejemplo si aparece el símbolo de la bandera ‘’, siempre se encuentra acompañado del enlace textual que nos indica el idioma de la versión del texto; por ejemplo, si

aparece la bandera inglesa, el enlace textual es *English*; en el caso de las webs chinas, británicas y americanas, se puede apreciar que este tipo de elementos tienen muy poca relevancia.

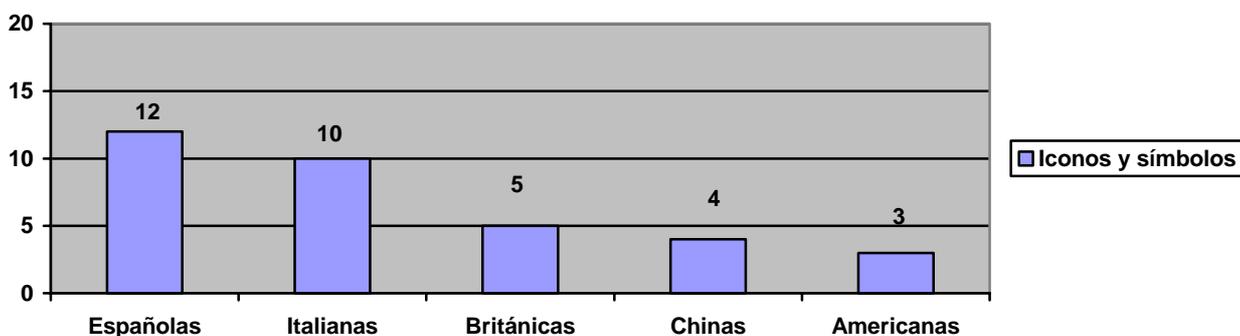


Figura 6.8. Iconos y símbolos en las webs de la industria cerámica-azulejera

La ubicación de estos enlaces internos dentro del marco de la pantalla principal tampoco sigue un modelo establecido: la tendencia en las webs españolas, italianas y británicas es colocarlo debajo del logotipo de la empresa en el centro de la pantalla al igual que ocurría con los enlaces internos textuales; en cambio en las webs chinas y americanas, cuando aparecen, suelen estar situados en la parte inferior de la pantalla, lo que contribuye a pensar que estas empresas le dan poca importancia a dichos elementos.

b) Forma y Contenido

En cuanto al contenido de los enlaces internos representados por iconos y símbolos, la figura 6.9. muestra el tipo de icono o símbolo que utilizan las webs de empresas de la cerámica y la información a la que se accede a través de ellos.

Tipo de icono/ símbolo	Información a la que se accede
Bandera 	Idiomas
Empresa 	Información empresa
Sobre 	Correo electrónico
Buzón 	Correo electrónico
Arroba 	Correo electrónico
Home 	Página principal

Figura 6.9. Tipos de enlaces y símbolos más característicos de las webs de la industria cerámica-azulejera

Tras analizar y comparar la frecuencia de aparición en las webs de los distintos países y su forma y contenido, los datos sugieren que:

a) las webs de empresas españolas e italianas prefieren utilizar este tipo de elementos como enlaces internos.

b) esta preferencia no es generalizada en la mayor parte de las páginas web.

c) en las webs de los otros países la aparición de este tipo de enlaces internos no tiene gran relevancia. La explicación de este escaso uso de los iconos y símbolos podría estar en la necesidad por parte de la empresa de dejar claro el tipo de información a la que el usuario puede acceder al pulsar el enlace; los enlaces textuales, los cuales, como ya hemos comentado en la sección anterior, son como títulos explicativos, parecen ser más útiles a la hora de condensar información.

6.1.5. Enlaces externos

En la figura 6.10, se observa el número de webs por país que tienen enlaces externos en la página principal. Las páginas web españolas y las chinas son las que tienen menos número de webs con enlaces externos, en cambio, las italianas, británicas y americanas tienden a incorporar dichos enlaces en sus pantallas principales.

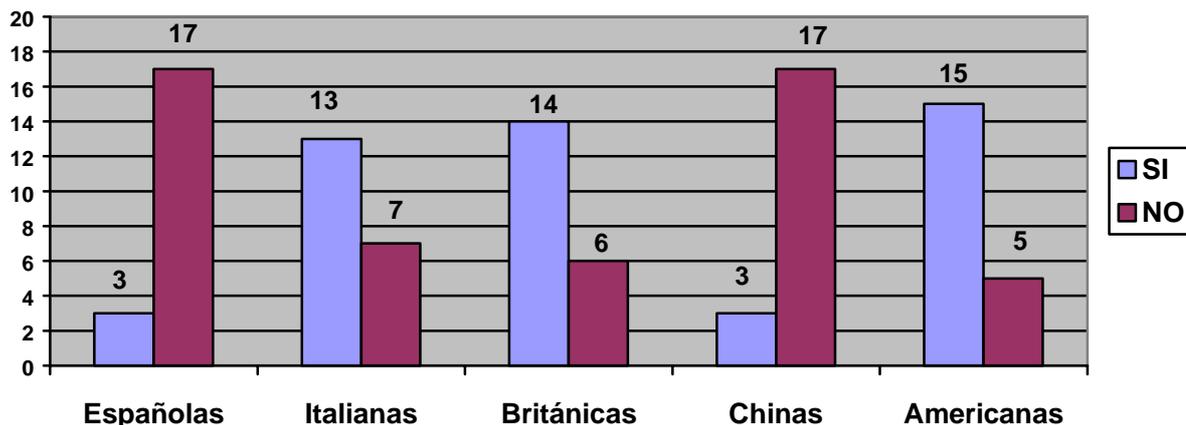


Figura 6.10. Enlaces externos en las webs de la industria cerámica-azulejera

El paso siguiente es observar qué clase de enlaces externos aparecen en las webs: en las españolas, las 3 empresas que incluyen enlaces externos nos llevan a la página web del *webmaster*, es decir, de la empresa que diseñó la web; en las italianas, sólo 2 de las 13 webs que tienen enlaces nos llevan al *webmaster*, por tanto, 11 de las webs incluyen enlaces externos a otras páginas diferentes; en las británicas, 10 de las 14 empresas que tienen enlaces externos, nos llevan al diseñador de la página; en las chinas, 2 de las 3 nos llevan al *webmaster* y en las americanas, solamente 5 de las 15 nos llevan al *webmaster*. Si excluimos los enlaces externos al *webmaster*, la figura 6.10. quedaría modificada tal y como se ilustra en la figura 6.11.

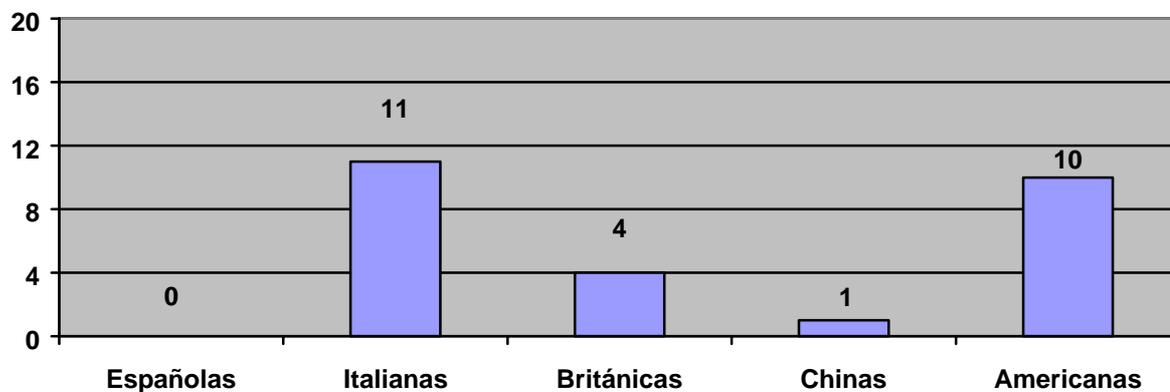


Figura 6.11. Enlaces externos diferentes al *webmaster* en las webs de la industria cerámica

Al no tener en cuenta los enlaces externos que nos llevan al *webmaster*, ya que este tipo de enlaces son irrelevantes a efectos comerciales de las empresas de cerámica-azulejera (sólo importan a las empresas de diseño de páginas web), los resultados sufren una ligera modificación. En las webs españolas desaparecen los enlaces externos; en las chinas solamente encontramos un enlace que nos lleva a una empresa del grupo empresarial; en las británicas hay 4 webs por cuyos enlaces externos accedemos a empresas de su mismo grupo y a páginas web de distribuidores de sus productos; por el contrario, en las páginas web italianas y americanas encontramos un número considerable de webs con enlaces externos muy diversos. Pero en ambos casos, nos sorprende descubrir que la mayoría de dichos enlaces nos conducen a directorios desde los cuales podemos acceder a la dirección de Internet de otras empresas que se dedican también a la producción de azulejos; es decir, en estas páginas web encontramos enlaces que al acceder nos llevan directamente a la web de una empresa de la competencia.

Este hecho conduce a reflexionar si es positivo o negativo el hecho de incluir enlaces externos en la pantalla principal de una web. En la página web de la Universidad de Stanford aportan unas guías básicas en el diseño de sitios web, y respecto a los enlaces externos escriben:

*Avoid links to the external site if you want to preserve interest of your reader.
Although it may be very useful to provide links to resources outside of your site, think carefully before providing them.
As soon as users have accessed an external page, they will no longer have visual reminders about your site. And if they begin to follow the links available at this new site, then you run the risk that they may lose interest in your site, or simply forget to go back once they have explored the external link.*

En el caso de las empresas de la industria cerámica-azulejera, los recursos de interés para el usuario podrían ser páginas web de tiendas o distribuidores de los productos de la empresa o enlaces a eventos como ferias. Este tipo de enlaces resultan positivos para la empresa ya que dan información complementaria, que, aunque no se trata de información de la propia empresa, aporta datos que pueden ayudar al usuario o cliente a conocer sus productos.

Por el contrario, esta cita de la Universidad de Stanford resume claramente el peligro que pueden correr las empresas al incluir enlaces externos en sus webs. El usuario tiene la posibilidad de acceder directamente a otras empresas y este hecho puede provocar como se apunta que el usuario pierda el interés y en segundo lugar, también se corre el riesgo de que el usuario olvide de la web visitada anteriormente y ya no la vuelve a visitar; de este modo, se pierde un posible y futuro cliente.

En un estudio previo, Renau (2001b) estudiamos sí las páginas web de empresas españolas incluían este tipo de enlaces y cuál era la razón. De las 20 páginas web estudiadas, sólo 1 tenía un enlace externo y estaba relacionado con la empresa. Nuestra conclusión en este estudio fue que las empresas no incluyen enlaces externos en sus páginas web para no desviar la atención a otro tipo de asuntos que pudieran intervenir en la idea general que el cliente o futuro cliente tiene de la página web y de sus productos.

Como conclusión a los enlaces externos que se deberían incluir en una página web, la empresa tendría que tener en cuenta principalmente sí estos enlaces van a ser positivos o negativos, es decir, sí van a aportar al visitante información complementaria de los productos y este hecho va a ayudar a tener posibles clientes o sí, por el contrario, estos enlaces externos van a conseguir que el cliente acceda a la página web de una

empresa rival y la prefiera, olvidándose de este modo de nuestra web. Aunque cabe preguntarse por qué las empresas americanas, líderes en el comercio electrónico, incluyen tantos enlaces externos.

6.1.6. Fotos

La preferencia en cuanto al tipo de fotos que se incluyen en las páginas principales varía según el país como muestra la figura 6.12.

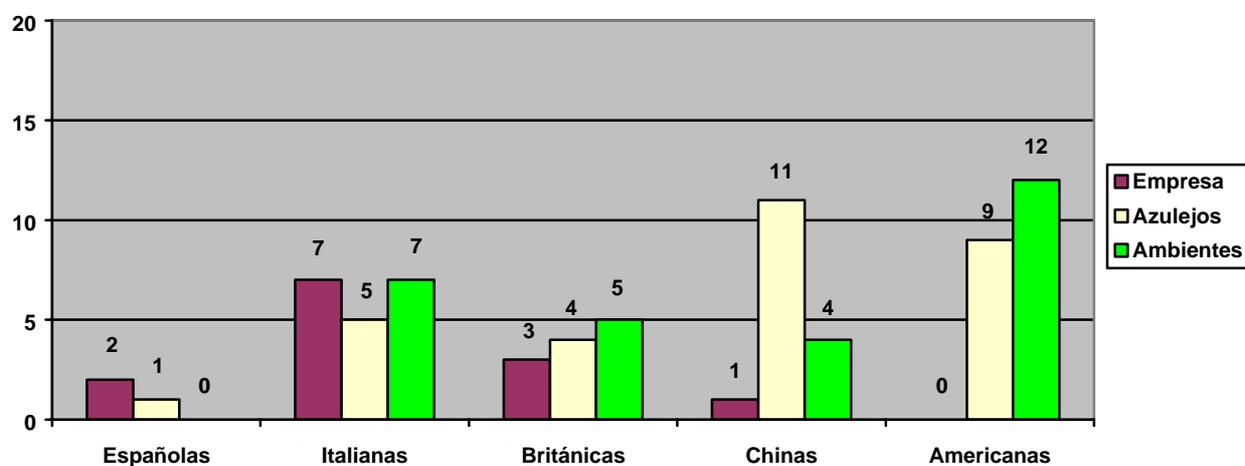


Figura 6.12. Fotos en las pantallas principales en las webs de la industria cerámica

La figura 6.12. muestra el tipo de fotos que el usuario encuentra cuando accede a la página principal de la web de la empresa. Anteriormente hemos estudiado cuantas webs por país tienen fotos en la pantalla principal, ahora vamos analizar qué tipo de fotos.

Las webs españolas no tienden a incluir fotos en su pantalla principal; en las italianas y británicas existe una tendencia y en las chinas y americanas hay una preferencia clara. Respecto al tipo de fotos, las webs españolas, cuando aparecen fotos, pertenecen a la empresa y a los azulejos; en las italianas, las fotos de la empresa y de

ambientes aparecen en 7 webs y en 5 incluyen fotos de azulejos; en las webs británicas, se tiende a incluir tanto fotos de la empresa como de azulejos como de ambientes; en las webs chinas, vemos una tendencia por mostrar fotos de azulejos y en las webs americanas, hay una preferencia por las fotos de ambientes, aunque las fotos de los productos también aparecen en un número considerable de webs.

Fotos de la empresa: la aparición de fotos de la empresa proporciona al usuario una imagen de las instalaciones exteriores e interiores del lugar donde se fabrican los productos que adquiere o tiene intención de adquirir. Estas fotos tienen mucha importancia, ya que son una carta de presentación de la empresa; el usuario, por medio de estas fotos conoce el sitio real en el cual se produce toda la fabricación; estas imágenes de la empresa le transmiten confianza ya que el cliente, a través de ellas, conoce un poco mejor con quien va a trabajar. De todos modos, existe en casi todas las webs una página dedicada presentar la empresa y en esas páginas se puede encontrar fotos de las instalaciones, en ocasiones de las personas que trabajan allí, etc. Sería recomendable siempre incluir una foto de la empresa y de sus instalaciones en la pantalla principal de las webs de la industria cerámica.

Fotos de azulejos: las fotos de los azulejos son fundamentales en una página web donde la empresa se dedica a la venta de estos productos. Todas las webs estudiadas tienen en su interior numerosas páginas con una gran cantidad de fotos junto con texto explicando las características técnicas de los productos. En la pantalla principal también sería aconsejable mostrar algunos de productos mediante fotos, por ejemplo de algunos productos estrella de la empresa, tal y como hacen las empresas norteamericanas.

Fotos de ambientes: este tipo de fotos tienen una gran importancia dentro de las páginas web, ya que al poder contemplar una visión general y real de los productos, ayuda al usuario a hacerse una mejor idea de lo que quiere comprar. Junto a la fotos de

algunos productos estrella, también podría aparecer en la página principal una foto de algún ambiente.

6.1.7. Idiomas

La figura 6.13. muestra los países y las versiones que cada país incorpora en sus páginas web. Observamos que las webs españolas, italianas y chinas tienen versiones en otros idiomas diferentes de la lengua oficial del país de la empresa, en cambio las británicas y americanas no incluyen otras versiones aparte del inglés; sólo hay una web británica que incorpora una versión en francés y una en alemán.

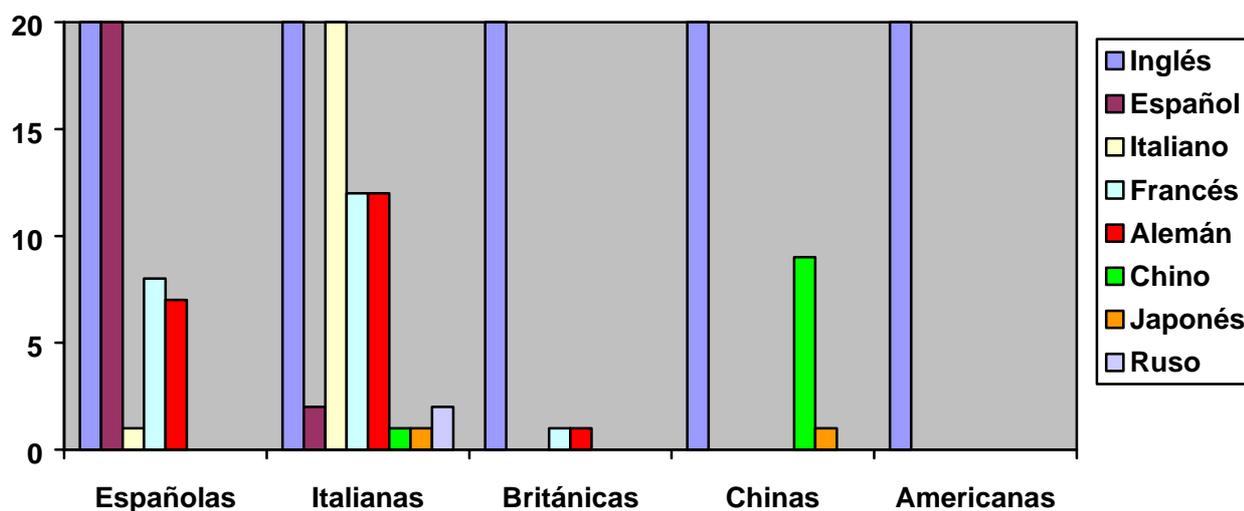


Figura 6.13. Idiomas en las webs de la industria cerámica-azulejera

Todas las webs de los distintos países que forman el corpus de este trabajo contienen una versión en inglés, esto era requisito imprescindible, ya que se estudia el texto en inglés de cada web para extraer los rasgos lingüísticos. Este aspecto no dificultó la búsqueda de páginas web, ya que la mayoría de ellas contenían una versión en inglés, por lo tanto, no tuvimos que rechazar ninguna por no tener versión en inglés

del texto; además del inglés, este estudio también busca averiguar si hay otras versiones en otros idiomas que puedan tener las webs.

En el caso de las empresas españolas, todas tienen versión en inglés y español; además algunas tienen versiones en alemán, francés e italiano, mientras que en las webs italianas, tienen versión en inglés e italiano, e incluso algunas tienen versiones en alemán, francés, español e incluso chino, japonés y ruso. El dato más sorprendente lo encontramos en las webs chinas, donde aparece en todas ellas una versión en inglés, pero sólo 9 de las 20 tienen versión en chino. En las webs americanas y británicas, sólo aparece la versión en inglés, excepto en una web británica donde incluye una versión en alemán y otra en francés.

La razón de las versiones en inglés en todas las webs de todos los países se explica por la importancia de este idioma en el ámbito comercial; el inglés es considerado, en primer lugar, como el idioma de los negocios y en segundo lugar, como el idioma de Internet; si unimos estos dos factores, se llega a deducir que el inglés es el idioma imprescindible para cualquier empresa que quiera hacer negocios a través de Internet; por este motivo, las empresas de la industria cerámica recurren al inglés en el diseño y construcción de sus páginas web para vender, mostrar o presentar sus productos en cualquier lugar del mundo.

Las webs españolas e italianas, además del inglés, también ofrecen al usuario versiones en otros idiomas como alemán o francés. Este hecho se debe fundamentalmente a razones comerciales; las empresas españolas e italianas obtienen la mayor parte de sus ventas con la exportación de sus productos y sus mercados más importantes están dentro del marco de la Unión Europea, por eso deciden también

incluir versiones de los idiomas donde sus ventas son mayores o donde quieren ampliar sus mercados.

En el caso de las empresas chinas, la explicación de incluir versiones en inglés en detrimento de la versión china tiene también su explicación en el hecho de que son empresas mayoritariamente exportadoras; el chino, aunque es un idioma hablado por un gran número de personas, no es un idioma conocido internacionalmente, por eso se recurre al inglés como idioma para hacer negocios fuera de las fronteras chinas.

La razón por la que todas las webs británicas, excepto 1, sólo tienen versión en inglés, que es el idioma oficial del país, es sin duda debido a la seguridad que tienen los ingleses respecto a su idioma. Ellos saben que únicamente con el inglés se puede hacer negocios con el resto de países del mundo y no se preocupan de incorporar otras versiones en otros idiomas.

En las webs americanas, hay dos razones determinantes sobre el hecho de no incluir otras versiones de otros idiomas: la primera de ellas es por la mentalidad de los americanos de considerarse y considerar su idioma como el más importante del mundo y por lo tanto, no necesitan de ningún elemento externo ni de ningún otro país y por supuesto de ningún otro idioma para hacer negocios y vender sus productos; la segunda de ellas, deriva de la primera, ya que el mercado azulejero norteamericano es un mercado mayoritariamente nacional, es decir, venden sus productos dentro de sus fronteras y en consecuencia, solamente diseñan sus páginas web en inglés. Una de las suposiciones con las que trabajábamos era la posibilidad de encontrar en algunas webs americanas, versiones en español, por la cercanía geográfica de países de habla hispana y sobre todo, por los intereses económicos de los mercados suramericanos, pero no ha sido así.

6.1.8. Imágenes en movimiento

Las imágenes en movimiento o animaciones GIF consiguen crear una página web más atractiva y amena para el usuario, pero se puede caer en el error de incluir muchas de estas imágenes en movimiento dentro de una página y su consecuencia es un acceso lento a la página por parte del usuario. Esto puede producir que el tiempo de espera sea excesivamente largo y que el usuario decida abandonar la visita. Por esto, se puede incluir en las webs imágenes en movimiento pero no abusar de ellas y sobre todo, que dichas imágenes aporten algún tipo de información al visitante.

La mayor parte de webs analizadas en este estudio optan por ofrecer imágenes en movimiento sin ningún tipo de información relevante; simplemente las incluyen para conseguir una página más dinámica y atractiva, por ejemplo, dotando de movimiento al logotipo de la empresa, que es el elemento que más se utiliza.

En este estudio no se está poniendo en duda ni desvalorizando estos elementos que ofrece la tecnología de Internet y que están al alcance de cualquier diseñador de páginas web. Lo que se pretende es observar la relevancia de estas imágenes dentro del marco de una pantalla principal de una web de la industria cerámica y si en algún caso se abusa de ellas.

La figura 6.14. muestra el número de webs por países que incluyen animaciones:

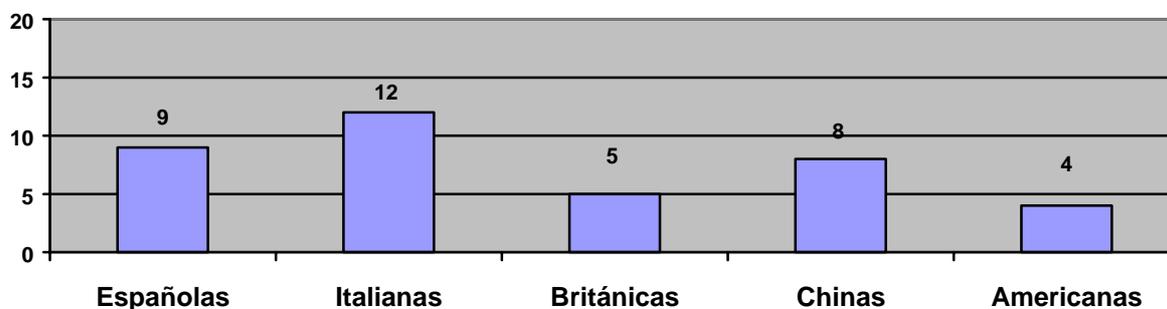


Figura 6.14. Imágenes en movimiento en las webs de la industria cerámica-azulejera

No existe una preferencia por parte de las empresas de la industria cerámica por incorporar imágenes en movimiento en sus páginas web y las empresas que optan por ello, no incluyen más de tres elementos animados, por lo que el acceso a sus páginas principales no es excesivamente largo. En resumen, el hecho de que una web incluya elementos en movimiento de forma mesurada no es un hecho negativo y que por eso ralentice el acceso a sus páginas; el hecho negativo lo encontraríamos si en una misma web hubiesen incluido multitud de estos elementos que por una parte no hubiesen tenido una relevancia especial y que, por otra, hubiesen generado un acceso lento a la página.

6.1.9. Resumen de las variables por países

La figura 6.15. resume todas las variables analizadas en este estudio por países:

	ESPAÑA	ITALIA	REINO UNIDO	CHINA	E.E.U.U.
DISEÑO	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 2	Modelo 1	Modelos 1 y 2
CONTENIDO: (1) Tiempos Verbales	(1) presente simple activa	(1) presente simple activa	(1) presente simple activa Destaca el uso del imperativo y del modal <i>can</i>	(1) presente simple activa	(1) presente simple activa. Destaca el uso del imperativo y el modal <i>can</i>
(2) Adjetivos	(2) ensalzar las cualidades del producto	(2) ensalzar las cualidades del producto	(2) ensalzar las cualidades del producto	(2) ensalzar las cualidades del producto	(2) ensalzar las cualidades del producto
(3) Pronombres personales posesivos y	(3) Poco diálogo entre <i>we</i> (empresa) y <i>you</i> (cliente)	(3) Ausencia de diálogo entre la empresa y el cliente	(3) Diálogo constante entre la empresa y el cliente por la constante apelación del <i>we</i> al <i>you</i>	(3) Diálogo fluido entre la empresa y el cliente por la constante apelación del <i>we</i> al <i>you</i>	(3) Diálogo fluido entre la empresa y el cliente por la constante apelación del <i>we</i> al <i>you</i>
ENLACES INTERNOS TEXTUALES	Forma: una única palabra	Forma: combinación grupo nominal y palabra	Forma: combinación grupo nominal y palabra	Forma: combinación grupo nominal y palabra	Forma: combinación grupo nominal y palabra
ENLACES INTERNOS ICÓNICOS	Tendencia al uso de iconos y símbolos	Tendencia al uso de iconos y símbolos	No existe una tendencia al uso de iconos y símbolos	No existe una tendencia al uso de iconos y símbolos	No existe una tendencia al uso de iconos y símbolos
ENLACES EXTERNOS	No suelen incluir, excepto a <i>webmaster</i>	Suelen incluir	No suelen incluir, excepto a <i>webmaster</i>	No suelen incluir, excepto a <i>webmaster</i>	Suelen incluir
FOTOS	Casi no aparecen fotos en su pantalla principal. Empresa y azulejos	Tendencia a incluir fotos en su pantalla principal. Empresa y ambientes	Tendencia a incluir fotos en su pantalla principal. Empresa, azulejos y ambientes	Tendencia a incluir fotos en su pantalla principal. Azulejos	Tendencia a incluir fotos en su pantalla principal. Ambientes y azulejos
IMÁGENES EN MOVIMIENTO	Tendencia a incluir	Tendencia a incluir	No hay tendencia a incluir	Tendencia a incluir	No hay tendencia a incluir
IDIOMAS	Español, inglés, alemán, francés	Italiano, inglés, alemán, francés	Inglés alemán, francés	Inglés y chino	Inglés

Figura 6.15. Resumen de las variables por países

Visualmente se puede mostrar de forma más gráfica las similitudes y diferencias entre las webs mediante los diagramas de las figuras 6.16., 6.17., 6.18., 6.19., 6.20.

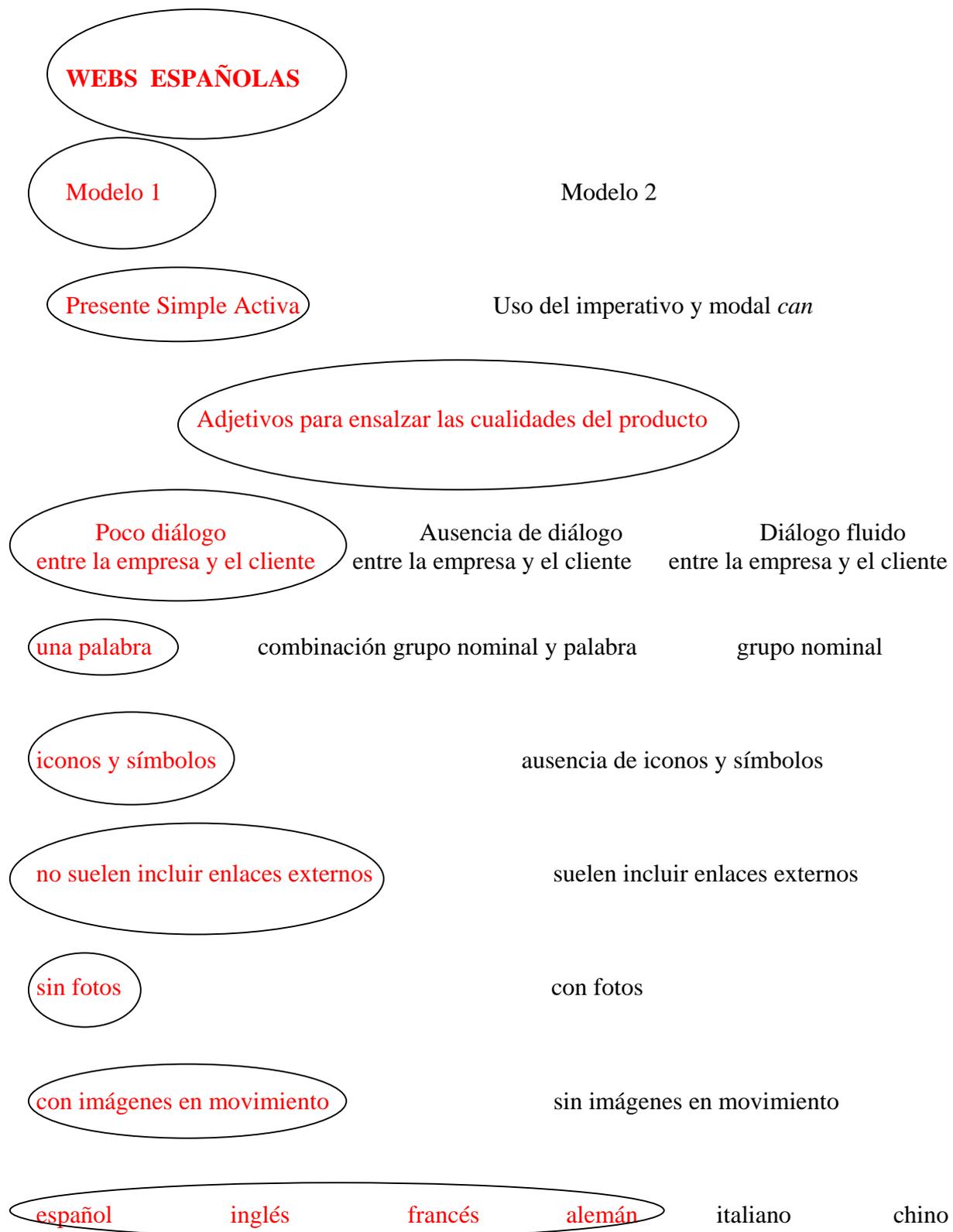


Figura 6.16. Modelo visual de las páginas web de empresas españolas

WEBS ITALIANAS

Modelo 1

Modelo 2

Presente Simple Activa

Uso del imperativo y modal *can*

Adjetivos para ensalzar las cualidades del producto

Poco diálogo
entre la empresa y el cliente

**Ausencia de diálogo
entre la empresa y el cliente**

Diálogo fluido
entre la empresa y el cliente

una palabra

combinación grupo nominal y palabra

grupo nominal

iconos y símbolos

ausencia de iconos y símbolos

no suelen incluir enlaces externos

suelen incluir enlaces externos

sin fotos

con fotos

con imágenes en movimiento

sin imágenes en movimiento

español

inglés francés alemán italiano

chino

Figura 6.17. Modelo visual de las páginas web de empresas italianas

WEBS BRITÁNICAS

Modelo 1

Modelo 2

Presente Simple Activa

Uso del imperativo y modal *can*

Adjetivos para ensalzar las cualidades del producto

Poco diálogo
entre la empresa y el cliente

Ausencia de diálogo
entre la empresa y el cliente

**Diálogo fluido
entre la empresa y el cliente**

una palabra

combinación grupo nominal y palabra

grupo nominal

iconos y símbolos

ausencia de iconos y símbolos

no suelen incluir enlaces externos

suelen incluir enlaces externos

sin fotos

con fotos

con imágenes en movimiento

sin imágenes en movimiento

español

inglés

francés

alemán

italiano

chino

Figura 6.18. Modelo visual de las páginas web de empresas británicas

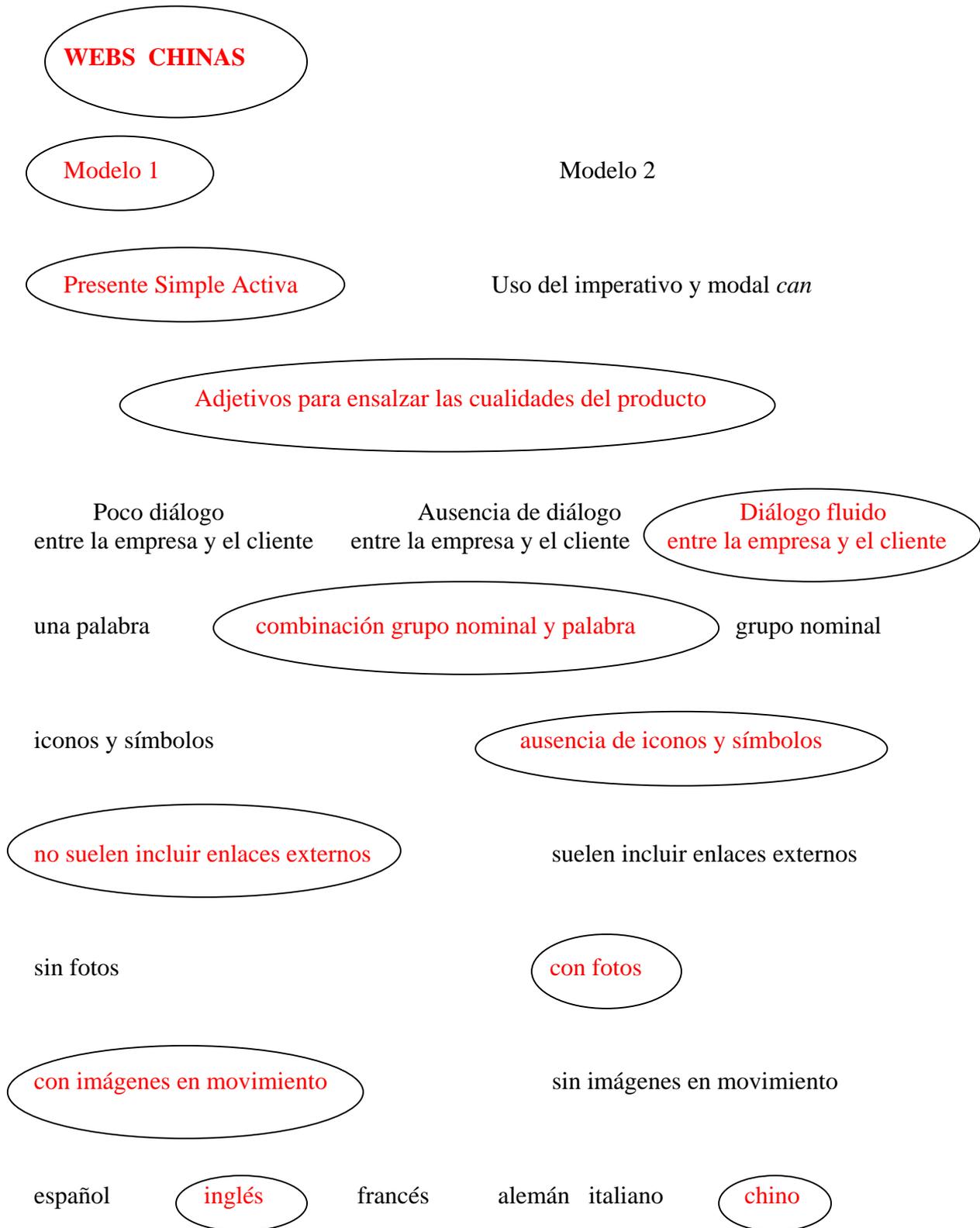


Figura 6.19. Modelo visual de las páginas web de empresas chinas

6.2. Comparación con otras investigaciones

6.2.1. Ubicación de este estudio en la clasificación de géneros digitales

El estudio nos permite ubicar las páginas web de la industria cerámica en el marco más amplio de la taxonomía propuesta por Shepherd y Watters (1998) y completado por Bolaños (2002)

GENEROS DIGITALES			
SHEPHERD Y WATTERS (1998)			
Géneros Digitales Existentes		Géneros Digitales Nuevos	
Replicados	Variantes	Emergentes	Espontáneos
-Periódicos	-Noticias	-Noticias	-Preguntas Más
-Diccionario de Matemáticas	Electrónicas	Personalizadas	Frecuentes -Páginas Personales
		PAGINAS WEB COMERCIALES	
		Páginas web de la industria cerámica-azulejera Páginas web de Universidades (Ruiz, 2003)	Páginas web de software informático (Bolaños, 2002)

Figura 6.21. Ubicación de este estudio en la clasificación de géneros digitales establecida por Shepherd y Watters

6.2.2. Comparación con el estudio de webs de la informática

Bolaños (2002) afirma que “para utilizar un documento digital el receptor debe reconocer la estructura y el propósito del documento”. Compartimos su punto de vista y lo aplicamos a las páginas web de la industria cerámica. En consecuencia, sería útil para la industria cerámica internacional que sus webs tuvieran una estructura, diseño y contenido similar independientemente del país al cual pertenezcan.

En este trabajo, Bolaños analiza los sitios web comerciales de software a partir de los 4 parámetros ya establecidos por Schmid-Isler (2000): función, contenido, forma y funcionalidad. En el presente trabajo vamos a comparar las conclusiones de Bolaños con nuestras conclusiones sobre las páginas web de la industria cerámica:

a) Función

Según Bolaños, los sitios web comerciales de software informático constituyen un subgénero de los sitios web comerciales en general y su intención comunicativa es transmitir al receptor la imagen que una empresa desea mostrar al mundo. Lo mismo ocurre con las páginas web de las empresas cerámicas y azulejeras: este tipo de webs, como comentábamos en la sección de la introducción, se encuentran dentro de la clasificación de géneros digitales de Shepherds y Watters (1998) en la categoría de géneros digitales emergentes (ver figura 6.21.).

Bolaños sugiere que los sitios web comerciales de software informático adoptan una forma discursiva apelativo-persuasiva; ocurre de igual manera en las webs de la industria cerámica. De hecho como hemos explicado en las webs de la industria cerámica de hablantes nativos de lengua inglesa se recurre al imperativo para apelar al visitante y encaminarle hacia un aspecto en concreto que la empresa quiere que éste realice.

Bolaños aplicando el modelo de análisis textual de Hatim y Mason (1995) sugiere que el subgénero al que los sitios web comerciales de software informático pertenecen tienen un foco contextual en primer lugar exhortativo o instructivo, ya que se puede influir en el modo de pensar o actuar del receptor y también tienen un foco expositivo, ya que en algunos bloques comunicativos prima la descripción, por ejemplo, de las características de un producto. En las webs analizadas en este estudio también encontramos un foco instructivo o exhortativo ya que de algún modo influyen en el receptor o visitante al instarle a ver sus productos, a pedir información sobre ellos, a enviar correo electrónico y en última instancia a comprar sus productos que es el objetivo de estas páginas web; el foco expositivo lo encontramos también en la descripción de las características técnicas de los productos, en este caso, de los productos cerámicos.

b) Contenido

Según Bolaños, la cadena temática de las webs de software informático coincide con la denominación de la compañía anunciadora, formada por el nombre de la empresa. Suele comenzar con un logotipo situado en la parte superior de la página, para continuar en el texto central y, en algunos casos, en el menú de navegación. La integración de texto e imagen es tal, que un elemento icónico puede constituir también un marcador directo de la cadena temática principal. En las webs de la industria cerámica observamos también la aparición de un logotipo y la integración de texto e imagen, aunque como hemos comentado anteriormente en las webs españolas no aparecen ni texto ni imágenes en la página inicial.

c) Forma

En los sitios webs comerciales analizados en el estudio de Bolaños se han identificado 4 bloques comunicativos:

c.1. Cabecera de página: logotipo de la empresa, dirección de Internet, eslogan, número de teléfono o dirección física. En las web del presente trabajo, en todas ellas aparece el logotipo de la empresa en la cabecera de página, aunque la mayor parte de ellas prefieren colocar la dirección de Internet, eslogan, número de teléfono y dirección física en el pie de página.

c.2. Menús de navegación: su posición más frecuente es en el margen izquierdo de la página, aunque en ocasiones también aparecen en la parte superior o inferior; en el presente trabajo, los menús de navegación o enlaces siguen dos modelos claramente distintos: o bien en el margen izquierdo de la página o bien en el marco superior justo debajo del logotipo de la empresa.

c.3. Bloque principal: aparece la imagen del producto o de algunos productos junto a la información explícita sobre sus características técnicas. En las webs de la industria cerámica suelen aparecer imágenes, excepto en las españolas, pero si aparece texto no suele ser para explicar las características técnicas del producto, sino para hacer una breve presentación, ya que en este tipo de webs existen páginas específicas para este propósito.

c.4. Pie de página: se encuentra la fecha de la última actualización, el registro de los derechos de reproducción, la resolución idónea de visualización del sitio web e incluso el navegador recomendado; en las webs analizadas para el presente trabajo, no aparecen estos elementos, lo que suele aparecer es la dirección del *webmaster*, la dirección de la empresa incluso los enlaces externos suelen ir ubicados en el margen inferior de la página web.

d) Funcionalidad

Bolaños afirma que se atribuyen dos funcionalidades a los sitios webs comerciales: la comunicación mediante el correo electrónico y la posibilidad de navegar por él mediante enlaces hipertextuales (Shepherd y Watters, 1998). En el estudio de Bolaños, los principales enlaces hipertextuales encontrados son tres: descarga de programas informáticos, pedidos en línea y herramientas de búsqueda; en el presente trabajo, aparecen en todas las webs de todos los países enlaces para enviar correo electrónico y también aparecen otro tipo de enlaces, por supuesto totalmente diferentes a los encontrados en las webs de software informático; en las webs de la industria cerámica-azulejera, los principales enlaces van dirigidos a conocer la empresa, los productos, las novedades, etc.

Esta comparación entre los resultados obtenidos sobre páginas web de software informático y las webs de la industria cerámica demuestran que, estos dos subgéneros de los sitios web comerciales, tienen muchos aspectos en común y las diferencias lógicas por tratarse de productos diferentes, pero en definitiva los aspectos estudiados y comparados tienden a seguir un modelo común, reafirmando la idea de que pertenecen a un mismo género digital (las páginas web comerciales) del que existen realizaciones subgenéricas específicas con sus correspondientes particularidades.

Se puede afirmar que las páginas web de la industria cerámica se pueden clasificar como otro subgénero dentro de los sitios web comerciales, subgénero diferente al de productos informáticos pero con muchas similitudes al encontrarse ambos dentro de la categoría de géneros de sitios comerciales.

6.2.3. Comparación con el estudio de webs de publicidad

Alamán (2003), en su estudio, pretende incluir los ‘banner ads’ dentro de una categoría de géneros digitales a través del análisis de su forma y contenido. Ella concluye que los ‘banner ads’ son un subgénero dentro del género específico de la publicidad en la red (*netvertising*).

a) Forma

Dentro de las variables de forma, Alamán estudia los siguientes parámetros: elementos en movimiento, colores, fotos y tipo de letras. En cuanto a la forma, podemos decir que coincidimos en dos parámetros: el de las imágenes en movimiento y las fotos. Aunque los otros dos parámetros también se podrían estudiar en las páginas web de la industria cerámica-azulejera en futuras investigaciones.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras estudiar la variable de los elementos en movimiento, se observa que los porcentajes mayores corresponden a los ‘banner ads’ que no incluyen ningún tipo de animación o sólo un flash. En este estudio, acerca de los elementos en movimiento, concluimos que no hemos encontrado una preferencia de las empresas de la industria cerámica por incorporar imágenes en movimiento en sus páginas web y las empresas que lo hacen, no incluyen más de tres elementos animados.

En cuanto a las fotos, Alamán concluye que no hay fotos o imágenes comunes en los ‘banner ads’ analizados; las fotos en las páginas web de la industria cerámica azulejera son principalmente de la empresa, de los productos (azulejos) y de los ambientes.

b) Contenido

El parámetro analizado en los ‘banner ads’ fue el objetivo del ‘banner ads’ a través de sus palabras claves. Aquellos ‘banner ads’ que tenían la misma palabra clave que había sido introducida en el buscador era etiquetada como ‘*key-word-oriented*’ y si era el caso contrario, ‘*non-key-word-oriented*’.

Otra variable del contenido fue el análisis de los rasgos lingüísticos: número de palabras, tipo de oraciones y aparición de expresiones cortas.

Con respecto al contenido, hemos de reconocer que no se ha encontrado ninguna variable en común con nuestro estudio, y por lo tanto, no podemos establecer una comparación; aunque las variables estudiadas en los ‘banner ads’ parecen muy interesantes y debemos tenerlas en cuenta para futuras investigaciones.

6.2.4. Comparación con el estudio de webs de universidades

Ruiz (2003) tras su estudio de 40 páginas web de universidades de distintos países europeos concluye afirmando que las páginas web de las universidades no pueden considerarse como géneros digitales nuevos, ya que derivan de un medio escrito ya existente (las guías universitarias).

Ruiz analiza una serie de parámetros: en cuanto a los factores técnicos: ‘(1) *graphic information*, (2) *sound*, (3) *language in which the page is offered* and (4) *number and types of links*’; con respecto al concepto de funcionabilidad, estudia la ‘*learnability*’, ‘*effectiveness*’ y la ‘*pleasurableness*’ y por último analiza la estructura retórica de este tipo de páginas web.

a) Factores Técnicos

En cuanto al uso de imágenes, 95% de las páginas web de Universidades incorporan algún tipo de información gráfica (imágenes, iconos, etc.). Ninguna Universitat incorpora sonido y en cuanto los idiomas, el 55 % de las webs universitarias sólo tienen la versión de la lengua oficial del país donde están ubicadas; un 22.5% además del idioma nativo, tienen versión en otro idioma y el 22.5% restante tienen versiones en dos idiomas o más aparte al idioma nativo.

Con respecto a los enlaces, 55% de las páginas tienen menos de 20 enlaces y el 45% tienen más de 20 enlaces. Si tenemos en cuenta los tipos de enlaces, estos son los más característicos: *noticias, buscar, programa docente, investigación, alumnado, información general, contactos y biblioteca*. Recordemos que esta variable ha sido analizada en nuestro estudio de las páginas web cerámico-azulejeras y los enlaces más característicos son aquellos que dan información sobre: la empresa, productos en general, productos específicos, novedades, página principal, información y contacto e idiomas.

b) Funcionabilidad

En cuanto al concepto de '*learnability*', el estudio concluye que la mayoría de páginas ofrecen un enlace para buscar información dentro de la web; no hemos encontrado este tipo de enlaces en las páginas web de la industria cerámica-azulejera.

Con respecto al concepto de '*effectiveness*' (eficacia), las universidades no tienden a incluir 'site maps' en sus webs al igual que las webs de nuestro estudio.

En cuanto a la '*pleasurableness*', la mayoría de las webs de universidades no ofrecen un interfaz atractivo, no es fácil entender el sistema y no facilitan la navegación. La conclusión al estudio de estas variables es explicado aseverando que el objetivo

principal de las webs universitarias es simplemente proporcionar información a los usuarios, no ocurre lo mismo en nuestro estudio ya que existen dos objetivos principales en una web de la cerámica: por una parte, proporcionar información a los usuarios y clientes (al igual que las universitarias) y por otra, mostrar la imagen de la empresa para captar a futuros clientes, por tanto, se mueven por razones informativas pero también por razones de marketing.

c) Estructura Retórica

La estructura retórica de las webs universitarias del estudio de Ruiz (2003) es la siguiente:

Paso 1: presentación de la institución

Objetivo: presentación de la universidad a los posibles visitantes

Tipo de enlace: Información general

Paso 2: descripción de los servicios de la Universidad

Objetivo: descripción de las instalaciones y servicios que ofrece la universidad

Tipo de enlace: alumnado, investigación, biblioteca

Paso 3: proporcionar información

Objetivo: proporcionar información útil a los usuarios no directamente relacionada con la universidad para dar un contexto social.

En nuestro estudio, aunque hemos hecho una clasificación de los enlaces no les hemos dado una estructura retórica; aunque nos parece muy interesante el estudio de Ruiz y se considerará para futuras investigaciones.

6.2.5. Comparación con el estudio de webs de bancos electrónicos

En el estudio de Fernández (2003) se compara las diferencias y similitudes entre un folleto bancario y su equivalente electrónico (la página web de la entidad bancaria). En la conclusión de este estudio se afirma que *'the web site of a bank is the digital counterpart or variant of a paper-based genre such as the brochure'* (la página web de un banco es el equivalente digital o la variante de un género en formato de papel como es el folleto).

Las tres variables analizadas son: (el diseño: formato, diseño y colores; los contenidos visuales: logotipos, fotos e imágenes y por último, las diferentes secciones del texto).

a) Diseño

En el diseño, solo vamos a tener en cuenta los resultados obtenidos tras el análisis en las páginas webs. En el formato de una página web de un banco en parte superior, se encuentran los enlaces a las principales secciones de la web, también se ubica el logo y el nombre de la entidad). Los enlaces internos se sitúan en la parte izquierda de la página y los enlaces que invitan a la acción se sitúan en la parte derecha. En la parte inferior se sitúan los enlaces con una función metalingüística (hacen de guía al lector por la página web).

b) Contenidos visuales

En este apartado se estudiaban la aparición de logos, fotos e imágenes. La conclusión en el estudio de Fernández (2003) con respecto a esta sección es que la página web de los bancos no incluye ni fotos ni imágenes ya que los bancos tradicionales prefieren proyectar una imagen de profesionalidad y simplicidad y lo

hacen, evitando el uso excesivo de ornamentos visuales. En nuestro estudio de las páginas web de la industria cerámica azulejera, concluíamos diciendo que las webs españolas no tendían a mostrar fotos en su pantalla principal; en las italianas y británicas había una tendencia y por el contrario, en las chinas y americanas encontrábamos una preferencia clara.

6.2.6. Ubicación de este estudio en el análisis de la lingüística de la red

Posteguillo (2001: 61-72) comenta las nuevas profesiones que han surgido relacionadas con Internet, como por ejemplo los puestos de *webmaster*, *postmaster*, *e-business consultant* o *content engineers* y las áreas donde los estudiantes de filología inglesa podrían acceder en Internet como la enseñanza y las traducciones en línea y el comercio electrónico.

En ese estudio, se preguntaba si los estudiantes de filología inglesa estaban preparados para acceder a esos puestos de trabajo. Tras un cuestionario realizado por 150 alumnos se observaba el uso poco frecuente por parte de los estudiantes de Internet y se relacionaba con un vacío en la enseñanza del empleo de Internet. Los estudiantes de filología dominan el inglés, por tanto, eso no es un obstáculo para navegar por la red o para acceder a algún puesto de trabajo como los antes mencionados, pero el problema es la falta de asignaturas dedicadas a la enseñanza de las competencias de Internet.

Por su parte, los estudiantes de Informática podrían también acceder a algunos de los nuevos trabajos que ofrece la red como por ejemplo *webmaster* o *e-business consultant*. A partir de este estudio se sugiere que los estudiantes de informática deben adquirir un conocimiento básico y general sobre el diseño, estructura y contenido de una página web, que les sirva en sus futuros trabajos como empleados o directivos de una empresa. Con el fin de que sean ellos mismos los que decidan si la página web realizada

por ellos o por otra persona contratada al efecto es apropiada y refleja en todos los aspectos el espíritu de su empresa; en definitiva se trata de que los mismos estudiantes sepan reconocer y decidir si una página web está bien construida y diseñada.

Si a los estudiantes de filología inglesa les falta rellenar los vacíos de las nuevas tecnologías y tener conocimientos empresariales, los estudiantes de Informática necesitan perfeccionar su inglés. Por eso, la propuesta de esta tesis va dirigida a la unión de la enseñanza del inglés haciendo uso de todos los recursos tecnológicos que nos ofrecen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. En definitiva que la enseñanza del inglés para la Informática vaya estrechamente relacionada con la enseñanza de la red de redes. De manera más específica, la enseñanza de páginas web de la industria cerámica. Internet puede valer de contexto de práctica para que los estudiantes aprendan y usen el inglés.

La propuesta no es nueva y ya se ha reivindicado anteriormente la necesidad de la enseñanza de un inglés específico para disciplinas como el inglés comercial, el inglés médico, el inglés para la informática, en el ámbito de Internet; Posteguillo (2002) sugiere una nueva subdisciplina en la lingüística aplicada llamada la lingüística de la red o *netlinguistics*, cuya implicación pedagógica deriva en el término *English for Internet Purposes (EIP)*:

We argue, along with the development of computer systems and, most especially, with the development of Internet, each of this ESP sub-areas may-and should-be complemented by a corresponding electronic ESP related to each discipline. Thus, we would say that we have electronic Business English (e-BE), electronic Medical English /e-ME), electronic English for Science and Technology (e-EST) and so forth. Each of these specific electronic ESPs would include into the specific ESP sub-area the knowledge necessary to obtain information from Internet, as well as the necessary skills to successfully carry out tasks in the net directly related to each student's field of study. These would include to become familiar with certain specific programs and cybergenres depending on their field of studies.

Como conclusión de este estudio enmarcado en el análisis de la lingüística de la red o *netlinguistics* (Posteguillo, 2003), el presente trabajo ha permitido ilustrar algunos de los planteamientos de esta nueva modelo de análisis:

- a) La influencia del inglés como lingua franca de la red.
- b) La influencia del nivel contextual en la realización discursiva de los géneros digitales (variaciones por países de un mismo género digital, en este caso, las páginas web de la industria cerámica-azulejera).
- c) El dinamismo de los géneros.

6.3. Posibles aportaciones de las páginas web de otros países a las webs españolas

Internet se ha convertido en uno de los medios de comunicación más importantes de nuestro tiempo y una de las múltiples opciones que ofrece la red de redes es hacer negocios. En la actualidad, Internet es el medio más rápido y eficaz que tienen las empresas para darse a conocer y presentar sus productos a un número más amplio de clientes o posibles clientes. Cualquier empresa que quiera tener presencia en el mundo de los negocios a escala mundial debe estar dentro de Internet. El no tener un dominio en Internet es como no estar o como no ser, en definitiva como no existir en el mundo de los negocios. Si una empresa quiere mostrar sus productos en la red, la mejor posibilidad es por medio de una página web. A través de una web, la empresa se presenta, ofrece sus productos y expone sus servicios; de este modo tan sencillo miles de personas pueden conocerla. La página web es una carta de presentación de la empresa a los usuarios de la red, es un instrumento de promoción, es una herramienta de marketing comercial; en definitiva, según se afirma en la web marketing-eficaz.com, una web tiene que ser un producto de los conocimientos de diseño y marketing. La

página web es la proyección de una empresa ante el público, por lo que debe tener una imagen coherente con la imagen que la empresa proyecta en el mundo físico. La web es la imagen de la empresa, por eso debe estar bien diseñada, bien estructurada y con un contenido actualizado y sobre todo, que ofrezca al usuario todo lo que queremos mostrar, es decir, una página web es un catálogo electrónico de nuestra empresa, nuestros productos y nuestros servicios; en ella, se debe mostrar todos estos aspectos de manera que el usuario, al visitarla, tenga una idea y una imagen clara de lo que allí se expone y se ofrece.

La página web se divide en diseño, estructura y contenido. La unión de un buen diseño, una estructura organizada y un contenido dinámico y actualizado es la clave para conseguir una óptima página web. A continuación analizamos estos tres aspectos fundamentales en las webs españolas desde las variables analizadas en este trabajo y en comparación con el resto de webs de otros países.

a) Estructura

La estructura de una página web es uno de los aspectos más importantes que se debe tener en cuenta al construir una web, ya que hay que conseguir que el usuario al acceder a ella se encuentre con una navegación fácil y rápida. Hay elementos que dificultan esa navegación y que la pueden ralentizar, como por ejemplo, la aparición de fotos o de imágenes en movimiento en exceso. Estos elementos sólo deben incluirse de forma moderada y cuando son necesarios y aportan al usuario información concreta sobre algún aspecto interesante sobre la empresa o sobre sus productos. Las páginas web españolas no suelen abusar de este tipo de elementos que pueden hacer lenta la navegación o acceso a la página principal.

Aunque no es objeto de este trabajo estudiar el resto de la web, decir que la navegación se vuelve un poco lenta cuando se entra en las páginas dedicadas a mostrar los productos de la empresa, ya que aparece un amplio catálogo de fotos de azulejos y de ambientes que, en la mayoría de ocasiones, tardan en cargarse, de todos modos, el usuario que accede a estas páginas sabe que va a encontrarse con estos elementos y de su dificultad de acceso.

b) Diseño

La principal función del diseño es comunicar. En cuanto al diseño hay que tener en cuenta diferentes aspectos como los colores, los fondos, el logotipo, las imágenes, las fotos, etc. Varios aspectos han sido analizados en el presente estudio.

Las páginas principales en las webs españolas suelen presentar un diseño que tiende a incluir pocos elementos en la pantalla, ya que se observa una tendencia a mostrar sólo el logotipo de la empresa y los enlaces internos y externos en estas páginas y no se incluyen ni fotos ni texto de presentación. Al observar el resto de webs de otros países hemos detectado una preferencia por mostrar algunas fotos de sus productos junto a un texto explicativo. El diseño de las webs españolas es aceptable en cuanto que reúne muchas de las características que deben componer una página principal de una empresa, como por ejemplo, la muestra del logotipo de la empresa, la aparición de enlaces internos y externos específicos y claros y un empleo de un fondo que ayuda a la lectura y a su vez sirve de soporte al resto de los elementos que aparecen en pantalla ayudado por colores suaves y cálidos que contribuyen a dar una forma estéticamente agradable y atractiva al usuario.

Por otra parte, existen una serie de elementos que no aparecen en la pantalla principal de la mayor parte de webs españolas y que su aparición debería tenerse en

cuenta para futuros diseños: en primer lugar, algunas fotos de los productos como incluyen otras webs de otros países; en las webs españolas se observa casi una total ausencia de este tipo de fotos en sus pantallas principales. Lo que hay que considerar es si estos elementos son importantes y contribuyen a aportar información relevante al visitante. Si es un usuario que visita por primera vez la web de la empresa, algunas fotos de los productos e incluso alguna foto de ambientes formados por productos de la empresa sería beneficioso y le podría ayudar a hacerse una idea de lo que la empresa fabrica y vende; lo mismo ocurre con la inserción de algún texto explicativo presentando a la empresa y sus productos; este hecho ahorraría al usuario tener que acceder a otra página, de este modo, ganaría tiempo y dinero, porque no tenemos que olvidar que el tiempo empleado en navegar por Internet cuesta dinero.

En definitiva, es en este punto en concreto donde las páginas web de las empresas españolas deberían centrar su atención para mejorar el diseño de sus webs, ya que se ha observado que el diseño es aceptable pero debería plantearse incluir una serie de elementos necesarios y muy relevantes para ayudar al visitante a conocer a la empresa y a sus productos mejor y más rápido, facilitándole la información desde la pantalla principal.

c) Contenido

Lo más importante en el contenido de una página web de una empresa es ofrecer un contenido actualizado, dinámico y que aporte información útil al usuario, mostrando los servicios y productos que la empresa ofrece; la empresa debe proporcionar toda la información necesaria para que el cliente la conozca, explicándoles quiénes son, qué hacen, qué productos ofrecen, etc. Las empresas españolas cumplen estos requisitos en sus páginas web, ya que incluyen toda esta información dentro de sus textos. Por medio

de enlaces internos, el visitante accede a la información sobre la empresa, sobre los productos, servicios, etc.

La puntualización que podría hacerse en la presentación y distribución de las webs españolas es que el usuario no accede a esta información inmediatamente en la página principal, sino que tiene que navegar a través de enlaces para llegar a ella. El modelo que hemos encontrado en las webs de otros países podría tenerse en cuenta ya que en la pantalla principal, la empresa se presenta al visitante y le explica de manera breve quiénes son, qué hacen y qué ofrecen y ya avanzan algunos de sus productos mediante fotos, de este modo el visitante se hace una idea rápida de lo que la empresa ofrece y si quiere saber más, navega por el resto de la página web.

Por otra parte, en los textos de las versiones en inglés, hemos encontrado algunos puntos que comentar. Este estudio no se ha centrado en el contenido específico del texto sino en algunos rasgos lingüísticos como los tiempos verbales, adjetivos, pronombres personales y posesivos. Se han encontrado en las webs españolas algunas diferencias respecto a las demás webs que comentamos a continuación:

a) destacar la ausencia casi total en cuanto a la utilización de algunos tiempos verbales, como el imperativo.

b) el modal *can* que en los textos de las páginas web donde las empresas tienen el inglés como idioma oficial consiguen mediante estos tiempos verbales una comunicación más directa entre la empresa y el usuario

c) ayudados también por el uso del pronombre personal *we* como referente a la empresa y el pronombre personal *you* refiriéndose al cliente; estos pronombres personales también aparecen en las webs españolas pero en un número más reducido de ocasiones, no consiguiendo el fin deseado de interactuar con el cliente.

Por tanto, podemos sugerir que los diseñadores de las webs españolas tendrían que tener en cuenta estos tiempos y formas verbales y pronombres personales en la construcción de los textos en inglés para obtener una mejor interacción entre la empresa y el usuario, que en definitiva es el objetivo de los textos en las webs de la empresas de la industria cerámica-azulejera.

Como resumen de lo que una página principal de una página web debería ser, hemos extraído el siguiente comentario perteneciente a la web del grupo Internet de la Universidad Sergio Arboleda de Argentina que comenta lo siguiente:

Muchas páginas principales funcionan como la portada de una revista o de un libro. Las webs de los diarios nos pueden servir de ejemplo: carga veloz, resumen de mensajes visuales con imágenes sencillas y pequeñas, pero a la vez con mucho significado. Textos cortos y descriptivos. El lector debe retener en su memoria, en un mínimo de tiempo. El máximo de detalles informativos, y algunas páginas ofrecen lo que el lector busca: frases muy resumidas y que lo digan todo.

6.4. Conclusiones sobre las páginas web españolas

Como conclusión al diseño de las páginas web con respecto a su diseño, estructura y contenido, aspectos que comentábamos anteriormente y en comparación con el resto de webs de los otros países estudiados, podemos decir que las webs españolas de empresas pertenecientes a la industria cerámica de Castellón reúnen las características que tiene que tener una página web comercial, aunque hay algunos puntos que se deberían tener en cuenta en la creación de futuras páginas web. Con respecto a la estructura, las webs españolas cumplen los requisitos establecidos para una navegación y acceso a la página principal relativamente rápidos debido a que en sus pantallas principales no aparecen demasiados elementos que ralenticen ese acceso o navegación;

por otra parte, la casi total ausencia de elementos como fotos o texto hacen que el diseño de sus páginas principales resulte, la mayoría de ocasiones, demasiado sencillo y sin aportar al usuario ningún tipo de información. Desde este trabajo, se propone la inserción de algunas fotos de productos y la aparición de texto, aunque breve, para facilitar al visitante, desde el momento que accede a la pantalla principal, una serie de datos que le ayuden a hacerse una idea de la empresa y de lo que está presentando, y en definitiva, de lo que está intentando vender. Con respecto al contenido y en relación con algunos rasgos lingüísticos estudiados en los textos en inglés, nuestra propuesta y conclusión va encaminada, en primer lugar, hacia algunos tiempos verbales como el imperativo y el modal *can*, muy utilizados en las webs de las empresas cuyo idioma oficial y nativo es el inglés y que no aparecen en los textos de las webs españolas y en segundo lugar, al mayor empleo de los pronombres personales *we* como referente la empresa y *you* refiriéndose al cliente, cuánto más uso de estos pronombres, más comunicación e interacción se consigue entre empresa y cliente.

6.5. Conclusiones a partir de las variables del estudio empírico

6.5.1. Correlación entre los alumnos presentados por grupo y las notas obtenidas

En este primer apartado, lo que se pretende es ver el número de alumnos matriculados en cada grupo (proporcionado por el 'ujier', dentro de la página web oficial de la Universitat Jaume I) y el número de alumnos que ha presentado el trabajo de la página web. Se rescata el gráfico donde se observa el porcentaje de participación en cada uno de los grupos.

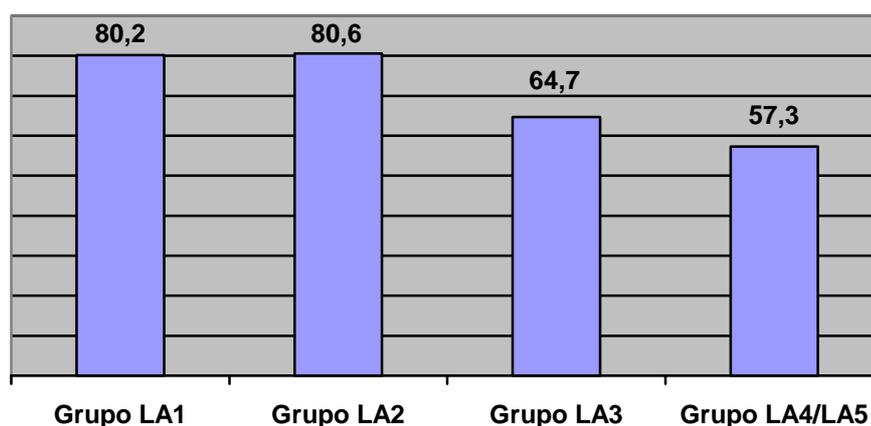


Figura 6.22. Comparación de porcentajes de realización de la página web de los distintos grupos

El primer dato que sorprende es la diferencia de participación entre los grupos. Se observa un alto porcentaje de realización y entrega de la página web entre los estudiantes matriculados en los grupos LA1 y LA2. En el primer caso, se ha seguido la tutorización personalizada en grupos reducidos en el despacho del profesor y en el segundo, se ha realizado la tutorización individual mediante correos electrónicos. A

continuación, se encuentran los estudiantes del grupo LA3 también han entregado la página web mayoritariamente, aunque con un porcentaje ligeramente inferior,

Frente a estos datos de alta participación en el proyecto, llama la atención los datos obtenidos en el grupo de control. En este grupo sólo se ha conseguido que un poco más de la mitad de alumnos se implique en el proyecto y presente la página web en primera convocatoria.

Los resultados obtenidos en los porcentajes de participación de los estudiantes de los diferentes grupos conducen a reflexionar sobre este aspecto:

1. Se ha obtenido más índice de participación en los grupos experimentales, es decir, en aquellos grupos donde se ha realizado un seguimiento de la actividad por parte del profesor. Este seguimiento conlleva un compromiso implícito y explícito por parte del profesor pero también por parte de los estudiantes: El profesor asume el compromiso de guiar, aconsejar, tutorizar, corregir, etc. consiguiendo que el alumno se sienta más apoyado, más confiado y sobre todo, más involucrado en su trabajo. El alumno, al comienzo de la actividad, adquiere un compromiso de cumplimiento de los pasos establecidos por el profesor; dicho cumplimiento de la actividad siempre estará supeditado al grado de compromiso e implicación que llegue a tener el profesor.

En conclusión, los estudiantes deben implicarse en el proyecto de manera voluntaria aunque comprometiéndose con todas las obligaciones que este hecho conlleva; sin embargo, la contribución y aportación del estudiante al proyecto dependerá en gran medida del grado de implicación, compromiso

que adquiriera el profesor-tutor. En el presente trabajo, expuestos y analizados los porcentajes de participación de los estudiantes de los tres grupos experimentales (LA1/LA2/LA3), nos permite extraer la conclusión de que el profesor ha cumplido su parte de responsabilidad en el proyecto. Los estudiantes se han sentido guiados y acompañados desde el comienzo hasta el final, y de ahí se deriva el alto porcentaje de realización y entrega de la página web.

2. No se puede afirmar con rotundidad que los estudiantes del grupo de control no han participado en la realización de la página web, ya que más de la mitad de los matriculados presentaron la actividad. No obstante, se observa una diferencia notable comparado con los grupos experimentales. Al no tener ese grado de obligatoriedad implícita que tenían los grupos experimentales, el grado de implicación y participación disminuye. No quiere decir que los estudiantes del grupo de control se hayan sentido menos apoyados por el profesor; sin embargo, no ha existido el seguimiento continuo como en los estudiantes de los grupos experimentales.

En cuanto a las notas obtenidas del trabajo de la página web, la actividad contaba 20% de la nota global de la asignatura y los criterios de evaluación estaban especificados en el programa: (un 10% corresponde al diseño y estructura de la página web y un 10% de la nota de la página, se evaluaba el contenido del texto en inglés: evaluamos si realmente el contenido del texto cumple con las normas propuestas sobre la presentación de la empresa, los errores gramaticales, así como de estilo).

Aunque los grupos experimentales y los grupos que forman el grupo de control no fueron evaluados por el mismo profesor; los criterios de evaluación de la página web eran muy específicos y concretos.

Las notas medias²⁸ de los tres grupos experimentales fueron muy similares (grupo LA1: 1.78; grupo LA2: 1.676 y grupo LA3: 1.7). La nota media del grupo de control es ligeramente inferior: 1.51.

En general, las notas medias²⁹ obtenidas por todos los grupos demuestran que los estudiantes trabajaron y se esforzaron por realizar un buen trabajo. Ellos fueron conscientes de que al asignar una nota máxima de un 20% sobre el total de la asignatura, se le estaba dando importancia al trabajo de la página web.

El motivo de que las notas de los grupos experimentales sean ligeramente superiores al de las notas del grupo de control podría ser explicado por el seguimiento tan exhaustivo que se ha realizado en estos tres grupos a lo largo de todo el proceso de la actividad. Por medio de las tutorizaciones y de las pautas establecidas, el profesor y los propios estudiantes han ido corrigiendo y modificando los trabajos. Es cierto que se podría llegar a pensar que los estudiantes de los grupos experimentales han tenido una serie de privilegios y ventajas que los estudiantes del grupo de control no han tenido; pero esto no se correspondería con la realidad, ya que los estudiantes del grupo de control, aunque no han tenido unas tutorías adicionales programadas, han tenido a su disposición a los profesores en su horario de tutorías (6 horas semanales) y mediante el correo electrónico. De hecho, los estudiantes del grupo de control han hecho uso de las tutorías habituales de los profesores para resolver cualquier duda sobre la página web.

²⁸ La puntuación máxima de la página web era de un 2.

²⁹ La nota media de los grupos experimentales se aproxima al 'Excelente' y la nota media del grupo de control es de un 'Notable'.

Con respecto a la correlación entre la participación e implicación de los estudiantes en un proyecto y los resultados obtenidos, hay un estudio realizado por miembros del departamento de Ingeniería de Comunicaciones (E.T.S.I. Telecomunicación) de la Universidad de Málaga (Barco et al., 2004) que sigue la misma línea de nuestras investigaciones.

Se puede comparar las conclusiones obtenidas en el dicho estudio con este estudio:

1. most students who participated in the activities passed the final exam. Nevertheless, it seems that those students who participated would pass whatever methodology chosen. On the other hand, not participating does not prevent from passing the exam.
2. students' attitude towards the new activities was very positive, especially because they supposed a novelty with regard to previous teaching styles...
3. feedback activities have worked especially well. The communication between the students and the lecturer has been considered much better than in previous years. Students appreciate the teacher's interest in improving the learning process as very positive.
4. the participation of the students along the semester is very closely related to the scheduling of the activities, especially with regard to the timetables of other subjects...
5. ...the modifications of the teaching process proposed in this paper supposes an unavoidable huge effort from the participating lecturers. This effort increases with the number of students.

En unos de los puntos del citado estudio, se concluye que aunque las actividades propuestas no mejoran las notas finales, consiguen extender el esfuerzo de los estudiantes durante todo el semestre, mejorando de este modo el proceso de aprendizaje. Aunque los resultados a corto plazo son los mismos, el conocimiento que los estudiantes adquieren dura más tiempo si el aprendizaje se hace de manera continuada durante el semestre y con la participación activa de los estudiantes. Algo que, probablemente, a falta de una investigación complementaria que lo confirme, es posible que ocurra también con nuestros estudiantes de los grupos experimentales.

En cuanto a la conclusión final que se hace en el estudio realizado por el departamento de Ingeniería de Comunicaciones (E.T.S.I. Telecomunicación) de la Universidad de Málaga (Barco et al., 2004) se habla de aprendizaje permanente³⁰:

The final grades are not considerable better than in previous years. The conclusion being that the proposed activities do not improve the final grades, but they spread the effort of the students along the semester instead of having it concentrated in the days just before the exam. Therefore, we think that the learning process is improved because, although the short-time results are the same, the knowledge the students acquire lasts longer if learning is done continuously along the semester and with the active participation of the students themselves...(subrayado nuestro)

En dicho estudio se aboga por un proceso de aprendizaje donde el conocimiento adquirido por los estudiantes no sea un hecho puntual sino que dure. Con respecto al aprendizaje permanente, la Comisión Europea (Noviembre, 2001) presentó un informe llamado “*Making a european area of lifelong learning a reality*” (“Hacer una realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente”), en el que se definía el concepto de *Lifelong learning*: “All learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competence, within a personal, civic, social and/or employment-related perspective”. Se trata de adquirir y actualizar todas las habilidades, intereses, conocimientos adquiridos durante su escolarización y adaptarlos a la sociedad basada en el conocimiento dentro de todas las esferas (económica, social, etc.) de nuestra vida y a lo largo de nuestra vida. Se pretende situar el presente trabajo dentro del aprendizaje permanente, por varias razones:

³⁰ Aprendizaje permanente (*lifelong learning*)

1. no es un proceso de aprendizaje adquirido de una manera puntual, ya que se ha ido trabajando con los estudiantes a lo largo de un semestre.
2. la actividad propuesta se puede adaptar a otros ámbitos; por una parte, aquellos estudiantes que nunca habían diseñado una página web, con esta actividad de diseñar una página web de la industria-azulejera han aprendido a manejar el software necesario para el diseño y construcción de páginas web en general y por otra parte, para los estudiantes que ya habían diseñado páginas web con anterioridad, se les ha introducido en un tipo de webs de una determinada industria, que hace uso de sus páginas web con diferentes objetivos: ofrecer una imagen de la empresa, mostrar sus productos y ofrecer sus servicios. El tipo de formato e incluso el tipo de información que aporta la empresa a través de su web puede ser utilizada en el diseño de páginas webs de empresas ubicadas en otro sector, pero con características y objetivos similares.
3. una característica del aprendizaje permanente es el papel central que adquiere el alumno. En nuestro estudio, el papel que adopta el alumno también es fundamental para el desarrollo de la actividad. Se le hace participe de su propio aprendizaje, del mismo modo que está contribuyendo al aprendizaje de sus compañeros (en concreto en los grupos LA1 y LA3).
4. dentro del aprendizaje permanente, el papel que de las TIC es fundamental. Las tecnologías de aprendizaje basadas en las TIC ofrecen un enorme potencial para la innovación en métodos de enseñanza y aprendizaje. En nuestro estudio y en la asignatura de Inglés para la Informática, se hacen de las TIC para complementar los conocimientos

adquiridos en clase y para tutorizar a los estudiantes en el proceso de una actividad (tutorías grupo LA2 y LA3).

5. en el aprendizaje permanente, Comisión Europea (2001): “los profesores y formadores se convierten en guías, tutores y mediadores”. El papel del profesor consiste en ayudar y apoyar a los estudiantes, que, en la medida de lo posible, toman la rienda de su propio aprendizaje. En el proceso de autorización de la actividad, el papel del profesor ha sido, precisamente, el de guiar, aconsejar, corregir, ayudar y apoyar a los estudiantes.

En el presente caso, concluir que la participación activa de los estudiantes de los grupos experimentales (LA1, LA2, LA3) por el hecho de seguir una tutorización de la actividad ha repercutido en su nota final, ya que han obtenido notas ligeramente más elevadas que los estudiantes del grupo de control. Este hecho conduce a pensar que:

1. las metodologías seguidas en los tres grupos experimentales han funcionado correctamente.
2. un mayor compromiso del profesor repercute en un mayor compromiso de los estudiantes.
3. una mayor implicación del profesor se traduce en una mayor implicación del estudiante en la actividad.
4. un seguimiento del profesor más exhaustivo en una actividad deriva en un mayor interés por parte de los estudiantes.
5. un mayor compromiso, una mayor implicación, un mayor seguimiento del profesor en una actividad redundan en una mayor participación de los estudiantes.

6.5.2. Elección del examen oral sobre la página web

Como ya se ha comentado en la sección de resultados (5.2.2.), los estudiantes de los tres grupos experimentales decidieron mayoritariamente presentar la página web en el examen oral de la asignatura: en el caso del grupo LA1, los datos indican que casi todos los estudiantes que han presentado la página web han decidido exponerla oralmente en el examen (un 93.4), al igual que los estudiantes del grupo LA2, ya que el 80% decidió presentar la página web; con un porcentaje ligeramente inferior, aunque también lo consideramos alto, el 77.3% de los estudiantes del grupo LA3 también eligieron realizar el examen oral mostrando la página web; en cambio, sólo un 22.8% de los estudiantes del grupo de control tomó la decisión de examinar oralmente su página web.

Esta resolución de los estudiantes es una consecuencia lógica derivada de los resultados y conclusiones aportadas en la sección anterior (6.2.1.). Los estudiantes que han llevado un mayor control de su trabajo, se sienten más confiados y con más seguridad en mostrar la actividad realizada que los estudiantes que no han llevado un seguimiento tan exhaustivo.

Las razones expuestas por los estudiantes de los grupos experimentales para presentar la página web en el examen oral nos muestran un grado de confianza elevado en la actividad en los grupos experimentales. Sus respuestas razonadas nos dan la explicación de esta decisión: *'más fácil, más visual, más entretenido, seguimiento más continuo, me gustó y quería enseñarla, el trabajo realizado merecía ser expuesto'*.

El total de estudiantes de la asignatura de “Inglés para la Informática” durante el curso académico 2003/2004 que decidieron presentar el artículo de investigación (realizado para la parte de teoría de la asignatura) fue un total de 34.8% frente al 65.2% restante que presentó la página web. A los estudiantes que presentaban el artículo de investigación se les hizo un seguimiento (Usó y Renau, 2003; Renau y Usó, 2004) con una duración de dos cursos académicos (2002/2003-2003/2004). En el primer año de nuestra investigación, para evaluar las presentaciones orales de manera más precisa, dividimos la evaluación en 5 criterios: Contenido, Fluidez, Gramática, Pronunciación y Recursos Tecnológicos (cada uno de ellos valía 10 puntos). En los Recursos Tecnológicos si utilizaban ordenador como una herramienta de ayuda a la presentación se les daba de 8 a 10 puntos; si utilizaban transparencias de 6 a 8 puntos; si hacían uso de la pizarra de 4 a 6 puntos y si no utilizaban ningún recurso de 0 a 4 puntos.

Para comprender mejor las decisiones de los alumnos, rellenaron un cuestionario con 3 preguntas: (1. *What did you use in your oral presentation?*, 2. *Why?*, 3. *Why did not you use the computer to help you in your presentation?*). Los resultados del primer año fueron muy sorprendentes para nosotros ya que el porcentaje de alumnos que hizo uso de las tecnologías fue muy bajo (solo un 1% de los alumnos), un 11% usó la pizarra para ayudarse en su presentación, un 13% se ayudó de transparencias y un 75% no utilizó ningún recurso tecnológico y simplemente leyó lo que había preparado. Las razones de los propios estudiantes fueron las siguientes (Usó y Renau, 2003): *‘I thought it was not necessary’*, *‘I did not think about it’*, *‘No time’*, *‘No laptop’*, *‘I did not know’*, *‘Too complicated’*. La conclusión a la que se llegó durante ese estudio fue la siguiente:

For us, these have been shocking results, since precisely Computer Science students are telling us that the software required to make the presentation is too complicated to use, or they have no laptops, or they do not even think about using the computer for their presentations. This proves that there is still a gap between the role that ICT are having in modern societies and its use in education... Warned for all this, we thought we should definitively encourage the use of computer assisted presentations as well as the software necessary for it in our English for Computer Science classrooms if we want our students to become familiar with the ICT. We decided to make some changes in the subject of English for Computer Science (IG14) for next year, hoping that students will make more use of computers when presenting their projects orally. First, we decided to specify the criteria used to assess the oral presentations as well as to increase the percentage of points given for the presentation criteria; We also decided to make sure the students receive this information either by stating it in the syllabus or by emphasizing it in class.

En el curso académico siguiente (2003/2204), decidimos hacer algunos cambios en la presentación oral (Renau y Usó, 2004). En primer lugar, los estudiantes tenían dos opciones: presentar la página web o presentar el artículo de investigación. Para aquellos estudiantes que decidiesen presentar el artículo de investigación, los criterios de evaluación fueron los siguientes: Contenido (1 punto), Gramática (1 punto), Fluidez (1 punto), Pronunciación (1 punto) y Recursos Tecnológicos (6 puntos). Estos 6 puntos de los Recursos Tecnológicos están divididos de la siguiente manera: si utilizaban el ordenador (de 5 a 6 puntos), si utilizaban transparencias (de 3 a 4 puntos), si utilizaban la pizarra (de 1 a 2 puntos) y si simplemente leían o no utilizaban ningún recurso tecnológico no se les daba ningún punto del criterio de ‘Recursos Tecnológicos’. Los profesores de la asignatura nos aseguramos que los estudiantes recibiesen correctamente la información: se incluyó en el programa de la asignatura; se anunció en el sitio web de la asignatura; se pasó una sesión explicándoles la importancia de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y su repercusión en el aprendizaje en general, pero también en el aprendizaje de lenguas y finalmente les animamos para que hiciesen uso de los recursos que les ofrece la tecnología. Los resultados del segundo año muestran un cambio sorprendente en los estudiantes que presentaron el artículo de

investigación en el examen oral: ningún estudiante utilizó ni transparencias ni la pizarra; 4.4% de los estudiantes prefirió no utilizar ningún recurso tecnológico y el 95.6% aprovechó las posibilidades que te ofrecen las TIC y presentó su artículo de investigación con recursos tecnológicos. Los resultados obtenidos en esta investigación de dos años nos han hecho comprender que nosotros, como profesores, dábamos por sentado, que los estudiantes de Informática estaban familiarizados con las TIC en su proceso de aprendizaje y más concretamente, en el proceso de aprendizaje del inglés. Los resultados del primer año demostraron que ésto no era cierto y se decidió tomar medidas en el segundo año. El objetivo era el de concienciar a nuestros estudiantes de la relación entre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y el aprendizaje del inglés. Las pautas y la información proporcionada durante el segundo año del estudio funcionaron como puente para que los estudiantes se diesen cuenta de las ventajas de las nuevas tecnologías. Al final del estudio, se concluye afirmando que se ha cumplido el objetivo y que ahora, los estudiantes de Informática se han familiarizado con el uso de las TIC, lo que repercutió en el planteamiento de este trabajo.

6.5.3. Autonomía de los grupos

Conclusiones del estudio piloto y del estudio empírico

En esta sección se muestra la comparación de los datos obtenidos en el estudio piloto donde se pretendía demostrar que los estudiantes del grupo de control B decidieron mayoritariamente visitar la red para buscar información de manera autónoma y complementaria a la obtenida en el aula, que dichos estudiantes son los que más recurren a información de otra fuente frente al grupo A (grupo experimental), los cuales

habían recibido toda la información en clase proporcionada por el profesor y los datos obtenidos en nuestro estudio empírico con cinco grupos (tres experimentales y uno de control), en el cual trabajábamos con dos hipótesis: la primera es el porcentaje de alumnos del grupo de control que visiten páginas web será superior al de los grupos experimentales y la segunda es el hecho de mayor porcentaje de alumnos que visitan páginas web significa que necesitan información adicional a la obtenida por parte del profesor por medio de las tutorías.

Si se comparan los resultados obtenidos en el porcentaje de alumnos que visitaron páginas web de empresas de la industria cerámica-azulejera tanto en el estudio piloto como en el estudio empírico, observamos un mayor índice de visitas en los grupos de control que en los grupos experimentales. La explicación podría estar en que los estudiantes de los grupos experimentales no sintieron necesidad de obtener información de otras fuentes ya que habían recibido información en clase proporcionada por el profesor; por el contrario el número de estudiantes de los grupos de control que necesitó buscar información fuera del aula fue más elevado ya que carecen de la información.

Sin embargo, si se comparan el porcentaje en los grupos (experimentales y de control de los dos estudios), parece que diferencia no es tan elevada; los estudiantes que tienen toda la información proporcionada en clase, son conscientes de la importancia de Internet y de todos los recursos que ofrece la red y decidieron complementar los datos suministrados en clase con el soporte de la red

Los resultados en todos los grupos fueron satisfactorios ya que los estudiantes debían completar la formación recibida en el aula con un aprendizaje autónomo. Este hecho lleva a pensar que la motivación e interés por la asignatura y en concreto por el proyecto fue realmente alto y los estudiantes se han sentido más responsables en su

proceso de aprendizaje ya que la red les ha puesto a su alcance los recursos necesarios para poder seguir avanzando de manera autónoma en su aprendizaje.

Sobre el uso de la red por parte de los estudiantes, un estudio de la Universidad de Alabama, McFadden (1999) realizó un estudio en un laboratorio con 60 ordenadores; el laboratorio estaba disponible para cualquier estudiante del campus: “All 60 computers had Internet connections, ear phones, CD- ROM, and were equipped with standard tools, such as word processing, database, spreadsheet, presentation software, graphics, statistics software, and other applications”.

De los 60 ordenadores se eligieron 6 al azar y se copió el *cache*³¹ de los 6 ordenadores durante el mismo periodo durante una tarde. Los 6 ordenadores tenían un total de 2.310 *hits*³² almacenados en su *cache*. Los resultados obtenidos están recogidos en la siguiente tabla (se reproduce la misma tabla que aparece en el estudio).

Table 1
Number and Percentage of Internet Use

Type of Site	Count	Percent
<i>Sites (General)</i>	1094	47%
<i>Mail</i>	647	28%
<i>Chat</i>	133	6%
<i>Search</i>	133	6%
<i>Sports</i>	137	6%
<i>Course Sites</i>	102	4%
<i>News</i>	30	1%
<i>Sex</i>	29	1%
<i>Games</i>	2	0%
<i>Radio</i>	3	0%
<i>Total</i>	2310	99%

(Note: Due to rounding the total does not reach 100% and games and net radio use are below 1%.)

³¹Cache: zona de almacenamiento que incluye datos que el ordenador necesitará en poco tiempo, es un mecanismo de almacenaje de alta velocidad.

³²Hit: respuesta positiva a una búsqueda automatizada que indica que la clave de búsqueda está presente en tantos documentos como número de “ocurrencias” haya.

Para que los estudiantes hagan uso de la red, un factor fundamental es que el profesor les motive a hacerlo (Harris, 1997). Para ello, propone 12 técnicas que un profesor debería llevar cabo para motivar a sus estudiantes a hacer uso de la red para complementar su aprendizaje. En el presente estudio, se han utilizado la mayoría de dichas técnicas:

1. *Require students to use email to send at least some of their homework, papers, projects, comments, questions, or assessments.*
2. *Use email to send students individual assignments or comments and require that they respond to the assignment.*
3. *Require students to get assignments online.*
4. *Use electronic reserves.*
5. *Require students to search the Internet.*
6. *Require students to make use of one or more articles in electronic form.*
7. *Require students to find research information through other specified technologies.*
8. *Require students to subscribe to an Internet mailing list.*
9. *Require that all papers be written using word processing software.*
10. *Require that students use presentation technology.*
11. *Include spreadsheet and graphing assignments.*
12. *Require students to create their own Web pages.*

En el presente estudio, se ha motivado a todos los estudiantes a que hagan uso de la red en su proceso de aprendizaje. Algunos ejemplos son:

- a. Tienen acceso al correo electrónico de los profesores y en concreto en la tutorización del grupo LA2, los estudiantes debían enviar al correo del profesor las tareas convenidas con anterioridad, con el compromiso del profesor a devolver corregidas las tareas que nos habían enviado por correo.
- b. Desde el sitio de la asignatura (unoweb-s.uji.es/IG14), los profesores han proporcionado una lista de enlaces, documentos y archivos para que los

estudiantes pudiesen completar su formación desde la red, pudiendo realizar consultas a lo largo del semestre desde cualquier ubicación y a cualquier hora.

- c. La tarea de recabar información en la red se ha potenciado especialmente para realizar la actividad de la página web.
- d. Para realizar la página web, los estudiantes deben buscar el software necesario para diseñar la página web, por lo tanto, para la completa realización de la página web no sólo aprenden y usan el inglés sino que además deben buscar información técnica para el diseño de su actividad, en especial aquellos estudiantes que nunca han diseñado una página web.
- e. Se ha creado un foro donde se pueden contrastar opiniones, preguntar, resolver dudas, etc., en definitiva interactuar con el profesor y con los propios compañeros.
- f. Mediante una mayor puntuación a aquellos estudiantes que utilicen la tecnología para la presentación oral de sus trabajos, estamos incentivando el uso de las nuevas tecnologías dentro del ámbito universitario.

6.5.4. Valoraciones a las respuestas del cuestionario sobre el trabajo de la página web

6.5.4.1. Valoraciones sobre el tipo de tutorización

La primera valoración que hacemos acerca de la aceptación del tipo de tutorización llevada a cabo con los distintos grupos experimentales son las siguientes:

- Para hacer un mejor seguimiento del trabajo de los estudiantes del grupo LA1, mantuvimos tres sesiones de tutorías con tareas programadas en grupos reducidos. Se quería saber si ellos consideraban que el número de sesiones era adecuado para hacer un seguimiento correcto de su trabajo; el 96.6% opinó que había sido suficiente y declaró que el número ideal de sesiones era entre 3 y 4 hrs. Con estas respuestas de los estudiantes llegamos a la conclusión que los estudiantes han recibido toda la información necesaria en las tres sesiones de tutorías programadas y opinan que para esta actividad en concreto, la ayuda del profesor ha sido la justa y necesaria.
- El compromiso adquirido por los estudiantes del grupo LA2 se cumplió casi en su totalidad. En general, todos los estudiantes enviaron tres correos o incluso más. Este dato nos indica que la mayoría cumplió su parte del acuerdo y entregó a través del correo y en las fechas concertadas los pasos que iba realizando; por otra parte, también la mayoría de ellos opinó que el número adecuado de correos electrónicos coincide con el número de correos propuestos por el profesor.

- Por medio de esta primera pregunta del cuestionario se tuvo conocimiento de que todos los estudiantes del grupo LA3 excepto 2, habían accedido al foro exclusivo diseñado para preguntar y resolver cualquier duda que les surgiese durante el proceso de realización de la página web. Entre ellos, el porcentaje de participación no llegó a la mitad (45%), pero todos los estudiantes coincidieron en afirmar que las preguntas y respuestas en el foro les habían resultado muy útiles. En el caso del grupo LA3, como profesores estamos satisfechos de que la creación de un foro exclusivo para una actividad en concreto y para un grupo de estudiantes específico haya contribuido de manera positiva a la mejor realización de la actividad; lo único que nos hubiese gustado y que se debe tener en cuenta para futuras implementaciones de un foro como apoyo en una actividad, es potenciar y promover la participación y colaboración de los estudiantes; se ha de conseguir que sean conscientes de que el foro no se ha creado para evaluarles o para controlarles sino que el foro es una vía de comunicación entre estudiante-estudiante y estudiante-profesor con el único fin de ayudarles.

- En el grupo de control no se llevó a cabo ningún tipo de autorización. Aunque se ha de puntualizar que los estudiantes pertenecientes a los grupos de tarde LA4 y LA5 que forman el grupo de control hicieron uso de las tutorías de los profesores y del correo electrónico. Todos los estudiantes que acudieron a los profesores con preguntas y dudas para resolver, fueron atendidos como cualquier otro estudiante.

La segunda valoración sobre la aceptación del tipo de tutorización seguida se consigue mediante la pregunta sobre si le hubiese gustado recibir otro tipo de tutorización:

- Los estudiantes que recibieron tutorización presencial en el despacho del profesor (grupo experimental LA1) son los que más han valorado las tutorizaciones recibidas ya que sólo un 10% hubiese preferido otro tipo, aunque al responder sobre qué tipo, la contestación fue ‘además de tutorización presencial, podría haber tutorización no presencial (foro, correo electrónico)’; con esta respuesta interpretamos que ese 10% de los estudiantes del grupo LA1 estaba satisfecho con el tipo de tutorización recibida, aunque les hubiese gustado complementarla mediante consultas en la red. Por tanto, se deduce de las respuestas de los estudiantes del grupo LA1 que el 100% estuvo satisfecho con el tipo de tutorización seguida. Eran sesiones en grupos reducidos en el despacho del profesor, donde los estudiantes se comprometían a seguir unas pautas en cada sesión y a traer el trabajo encomendado en la sesión anterior. Se debía seguir una cierta disciplina en este tipo de tutorización ya que si no se realizaban las tareas previstas para cada sesión, se corría el riesgo de desestabilizar al grupo. Sin embargo, los estudiantes no lo han visto como una obligatoriedad sino como un compromiso hacia ellos mismos, hacia el profesor, pero sobre todo, hacia sus propios compañeros. Todos ellos han cumplido lo establecido y a raíz de los resultados, les ha gustado la experiencia.

- Los grupos LA2 y LA3 han recibido una tutorización en línea a través del correo electrónico y mediante el foro, respectivamente. Los porcentajes de aceptación de las tutorizaciones son bastante elevadas (un 84% en el grupo LA2 y

un 77.2% en el grupo LA3). Los estudiantes que hubiesen preferido otro tipo de tutorización coinciden en afirmar que les hubiese gustado tener las sesiones presenciales en el despacho del profesor. De los porcentajes y respuestas obtenidas, podemos deducir que el tipo de tutorizaciones en línea que implementamos con los estudiantes de los grupos experimentales LA2 y LA3 han conseguido una aceptación por parte de la mayoría de los estudiantes que las siguieron. Recordar que en el grupo LA2, los estudiantes se comprometían a enviar un número de correos electrónicos al profesor para ir observando el proceso de la actividad; en este caso el acuerdo sólo se establecía entre los propios estudiantes y el profesor ya que eran correos electrónicos individuales. La mayoría de estudiantes han cumplido su compromiso y a la mayoría de ellos (al 84%) les ha gustado el seguimiento que han recibido durante el transcurso de la actividad. En cuanto al grupo LA3, la tutorización se llevó a cabo mediante un foro exclusivo donde ellos podían preguntar y resolver todas las dudas que les fuesen surgiendo en su trabajo. La aceptación de este tipo de tutorías, aunque ligeramente inferior a los grupos LA1 y LA2, ha sido también elevada (el 77.2%).

- Los estudiantes del grupo de control son lo que más están en desacuerdo con la tutorización, ya que ellos no han llevado a cabo tutorizaciones adicionales y programadas como los grupo experimentales. Ellos afirman mayoritariamente que les hubiese gustado cualquier tipo de tutorización adicional a las de las tutorías del profesor en su horario: mediante un foro, sesiones en el despacho del profesor o por correo.

Las impresiones finales sobre las distintas metodologías en las tutorías llevadas a cabo con los distintos grupos a través de las respuestas de los propios estudiantes son las siguientes:

1. aceptación mayoritaria de las metodologías experimentadas por medio de las tutorías en los tres grupos experimentales.
2. petición mayoritaria de tutorías dirigidas a la realización de una actividad en concreto por parte del grupo de control.
3. la tutoría tradicional “*face-to-face*” en el despacho del profesor ha tenido una aceptación unánime por los estudiantes que la han recibido.
4. la tutoría en línea (tanto por correos electrónicos como por el foro) ha sido aceptada por la mayoría de los estudiantes que la han seguido.

De estas impresiones finales, se puede deducir que, en general, la metodología practicada con los grupos experimentales ha obtenido una respuesta muy satisfactoria por los alumnos. Las tutorías presenciales en el despacho del profesor (*face-to-face*) parecen ser las más valoradas; deduciendo, de este modo, que las tutorías tradicionales profesor-alumno son las que prefieren los estudiantes por conseguir una mayor interacción, una respuesta más instantánea y una información más personal. Por otra parte, en este estudio se ha registrado un índice muy alto de aceptación a las tutorías en línea; tanto las tutorías personalizadas en línea a través del correo y las tutorías en grupo a través del foro exclusivo han obtenido una respuesta muy favorable.

6.5.4.2. Valoraciones de la labor del profesor

En los tres grupos experimentales, los datos indican que la valoración del profesor ha sido positiva; los estudiantes del grupo de control han dado una valoración media a la labor del profesor. Se puede concluir que la labor de tutorización ha sido bien aceptada por los estudiantes. Para Ericksen (1978: 3): "Effective learning in the classroom depends on the teacher's ability ... to maintain the interest that brought students to the course in the first place". Aunque Ericksen se refería a la docencia en el aula, en este caso, se traslada al ámbito de las tutorías.

Los factores que han determinado las valoraciones positivas de los estudiantes a la labor del profesor en las tutorizaciones son las siguientes:

1. Interacción positiva entre el profesor/estudiante y entre los propios estudiantes
2. Cumplimiento por parte de los alumnos del compromiso adquirido de seguir las directrices que iba marcando el profesor.
3. Cumplimiento por parte del profesor de su compromiso de dar pautas y de ser tutor, guía y consejero.

6.5.4.3 Desarrollo de la actividad

Para valorar el desarrollo de la actividad, se ha tenido en cuenta la experiencia de los alumnos en la destreza del software necesario para el diseño de una página web, ya que el grado de dificultad que pueda encontrar un alumno que se enfrenta por primera vez con la tarea de construir una página web no es el mismo que un alumno con experiencia.

Más de la mitad de estudiantes de todos los grupos declararon que era la primera que diseñaba una página web. Este dato sorprendió, ya que se trabajaba con la hipótesis de que los estudiantes de segundo de una titulación de Informática tendrían conocimientos básicos sobre la construcción y diseño de una página web, pero la realidad es que no existe ninguna asignatura obligatoria en primero que les enseñe a utilizar programas para crear páginas web. El estudio minucioso sobre páginas web de la industria cerámica-azulejera y el interés personal por el aprendizaje de todo el proceso de creación de una página web³³ hizo que no sólo les ayudásemos a los estudiantes en el contenido de la web sino también a dar respuestas sobre el tipo de programa más recomendable, más sencillo o más completo para la creación de páginas web.

Tanto para los estudiantes que era la primera vez que diseñaban una página web y para aquellos con experiencia, el grado de dificultad encontrado en su realización ha sido normal; la valoración de la actividad con un grado de dificultad normal en los estudiantes sin experiencia se explica de la siguiente manera: aunque ellos no estaban familiarizados con los pasos a seguir para el diseño y construcción de una página web,

³³ Conocimiento adquirido mediante la asistencia y participación a cursos de informática y realización de páginas web de la USE (Unitat de Suport Educatiu) en la Universitat Jaume I.

los estudiantes de informática están acostumbrados a trabajar utilizando Internet y todas las herramientas y recursos que la red ofrece. En este caso, sólo necesitaban una base para comenzar, pero todos ellos han demostrado tener la suficiente habilidad para desarrollar y seguir unas sencillas pautas para llegar a la completa realización de una página web y que como hemos visto en el apartado de notas (sección 6.2.4.) obteniendo muy buenos resultados.

Por medio de las tutorías y conversaciones con los estudiantes, la inexperiencia de muchos de ellos en la actividad propuesta se fue superando poco a poco y el resultado ha sido muy positivo tanto para los estudiantes como para los profesores. Se ha contribuido de manera muy favorable a instruirles en el aprendizaje del inglés y al mismo tiempo, a introducirles en el campo de la construcción de páginas web; aunque no es competencia explícita de los profesores de inglés instruir a los alumnos en cuestiones de informática, se entiende que si les pedimos la ejecución de una actividad, se debe estar preparado para enfrentar cualquier duda tanto técnica como de contenido que pueda surgir. En este aspecto, se ha aportado unos conocimientos que ellos desconocían, y se han unido a la enseñanza de inglés en la Universidad, logrando resultados satisfactorios.

Los estudiantes que nunca habían creado páginas web encontraron mayor número de dudas técnicas que los estudiantes expertos. Las dificultades más comunes fueron: problemas con el diseño, con la activación de enlaces, dificultad para colgar la web en la red, para obtener los permisos. La dificultad común para todos ellos fue la redacción del texto en inglés. Tras los resultados obtenidos, estimamos que paso a paso y mediante tutorías interpersonales como por medio del correo electrónico o los foros, los estudiantes han ido superando todas las dudas y dificultades tanto técnicas como de redacción.

Los datos obtenidos en cuanto a las horas dedicadas a la realización de la página web nos muestran unos resultados lógicos, ya que los estudiantes experimentados dedicaron menos horas a la actividad que los estudiantes sin experiencia. Tiene sentido pensar que la diferencia en horas empleadas estriba en el tiempo empleado en familiarizarse con el programa y solventar los problemas técnicos.

6.5.4.4. Motivación de los estudiantes

Cuando se decidió implementar esta actividad en la asignatura de “Inglés para la Informática”, se desconocía la acogida de los estudiantes a esta unión tan explícita de los conocimientos técnicos de la red con el aprendizaje del inglés.

La motivación de los estudiantes se ha evaluado mediante la valoración de la actividad de la realización de una página web (pregunta novena del cuestionario) y mediante el grado de satisfacción sobre la realización de la actividad (pregunta décima), siguiendo el estudio de Bolaños (2002) que evaluaba la actividad “mediante el recuento de las valoraciones numéricas que otorgaron al parámetro interés de la actividad...hemos contrastado las valoraciones de los alumnos sobre aprendizaje e interés de la actividad y hemos detectado que existe cierta relación entre ambas...”.

Las respuestas mayoritarias en todos los grupos coinciden en señalar una valoración entre ‘muy positiva’ y ‘positiva’ de la actividad. Estas respuestas conducen a pensar en: a) la enorme aceptación de la actividad por parte de la gran mayoría de estudiantes y b) en la aprobación y confirmación de que el aprendizaje del inglés puede ir unido con las Tecnologías y de la Información y de la Comunicación a través de la

propuesta de actividades que conjuguen el uso de recursos tecnológicos con el uso real del idioma inglés.

La satisfacción de los estudiantes tras la realización de la actividad es un aspecto a tener en cuenta para futuras implementaciones de dicha actividad o similares. Se debe pensar y considerar prioritarias las respuestas de los estudiantes en este sentido.

Los resultados son muy gratificantes debido a la buena aceptación y elevado grado de satisfacción mostrados. Los estudiantes de informática no ven extraño ese nexo en el cual deben unir su experticia y habilidad en el manejo de recursos tecnológicos con el aprendizaje del inglés.

Aunque los resultados son mayoritariamente positivos, todavía existe una minoría de estudiantes que les choca que se evalúe inglés de esta manera.

Conseguir la motivación de los estudiantes no es tarea fácil, ya que influyen muchos factores (Bligh, 1971; Lowman, 1984, 1990; Weinert and Kluwe, 1987; Sass, 1989; Lucas, 1990) entre los que se pueden destacar los siguientes: el interés por la materia de la asignatura, la percepción de utilidad, el deseo de realizarlo, la autoconfianza y la autoestima, la paciencia y la persistencia; y por supuesto, no todos los estudiantes están motivados por los mismos valores, necesidades o deseos (Gross, 1999).

Una de las formas para conseguir la motivación del alumno es tener como objetivo principal el aprendizaje del alumno. Xiaohong (2003) del “China Experimental Centre for Educational Action Research in Foreign Language Teaching” afirmaba que “being student-centered has been proved an educational way to activate the students”.

Como conclusión más importante de su estudio sobre mejorar la motivación en sus estudiantes, Xiaohong (2003) alegaba que:

The student-centered teaching model has proved an educational method. It works in helping me live out educational values in my practice of the course of Integrated Skills of English. It is educational in that it encourages and stimulates the students' confidence, initiative, imagination and wisdom. But the implication of being student-centered, generated from this enquiry, covers the stress on both being learner-centered and learning-centered during the teaching and learning process in both respects of educational thinking and teaching methodology. Being learner-centered, here, does not only mean that the teaching content should be based on the students' living experience and understanding level, but also the teacher's full knowledge of students' non-intelligent factors. The teacher will have to know their individual differences, to respect them, encourage their every learning attempt, and value their dignity and initiative in learning. Being learning centered meant that the teaching should combine learning well with practice. For only if the content turned out to be relevant to the students' knowledge and experience, to their needs and interest, can their learning practice be worthwhile, and their learning motivation more intense, their interests stronger and their learning more effective and productive.

El presente estudio tiene cierta conexión con el estudio de Xiaohong con respecto a conseguir la motivación de los alumnos, ya que todos los modelos de aprendizaje propuestos se centran en el alumno, en sus necesidades, en sus intereses, en la mejora de sus habilidades y en su proceso de aprendizaje.

Un año más tarde, en un estudio de Rui (2004) siguiendo las pautas de Xiaohong (2003) al preguntarse cómo puede mejorar la motivación de sus estudiantes para mejorar su aprendizaje concluye de la siguiente manera:

Now I'd like to share what living educational theory I have learned from my research in more general terms. First comes motivation. Apart from students' aptitude, motivation is an essential key to students' success in second-language learning. To improve students' motivation is far from solving the whole problem, however. Owing to different teaching materials as well as different students' learning needs, a variety of teaching methods are required to enhance motivation. Metaphorically, this can be linked to a spider's web or triangulation instead of a linear pathway. In other words, various teaching methods and techniques work together to hold students' motivation, which, in my view, a singular method can never achieve.

Rui atestigua que el primer factor que se debe tener en cuenta en los métodos y técnicas de enseñanza es la motivación. La motivación es un agente esencial para el éxito de los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua. En el presente estudio se comparte esta perspectiva.

Otro de los factores que se han tenido en cuenta para valorar la motivación y satisfacción ha sido la opinión de los estudiantes sobre los posibles cambios que podrían hacerse en el trabajo de realización de la página web. El porcentaje de estudiantes de los tres grupos experimentales muestra que la mayoría de ellos (78.7%) no cambiaría nada sobre el trabajo de la página web y en el grupo de control encontramos un 51.1%. Aunque estos porcentajes demuestren una aceptación elevada del trabajo propuesto (sobre todo en los grupos experimentales); a continuación, se describen y valoran las opiniones de aquellos estudiantes que consideran que se deberían realizar algunos cambios.

a. Elección de la temática de la página web

La propuesta de los estudiantes en cuanto a la temática de la página web se basa en la libre elección del tema. El motivo de que las páginas web que tenían que realizar los alumnos eran de empresas de la industria cerámica-azulejera era debido: 1) a la relevancia del sector cerámico-azulejero en el entorno de la UJI; 2) a nuestro conocimiento de este tipo de webs adquirido por el estudio descriptivo previo y 3) porque se pretendía que todos los estudiantes realizasen el mismo tipo de webs. Sin embargo, este planteamiento de realizar una página es extrapolable a otro tipo de páginas web para futuras aplicaciones en la asignatura.

b. La web no obligatoria

La propuesta de realizar la página web como trabajo optativo dentro de la asignatura es un hecho que también puede tener en cuenta. La razón de que este año fuera obligatoria se debía a que queríamos obtener el máximo número posible de estudiantes que la realizasen para obtener más opiniones e impresiones.

c. La web con más nota

La página web contaba este año un 20% de la nota final de la asignatura. En este punto, se considera que dentro de la asignatura “Inglés para la Informática” hay una serie de objetivos que cumplir en cuanto a mejorar las destrezas en otras áreas del inglés como la lectura, el habla, la escucha de textos en inglés. El hecho de otorgarle un 20% a la realización de la web es adecuado, teniendo en cuenta los objetivos de la asignatura.

d. Necesidad de más información

Esta respuesta pertenece a los estudiantes del grupo de control, que opinan que hubiesen necesitado más información. Es cierto que con este grupo no se ha hecho un seguimiento tan guiado y controlado como el realizado con los otros grupos, pero absolutamente todos los estudiantes de la asignatura podían consultar con los profesores en su horario normal de tutorías, a través del correo electrónico o a través del foro en el sitio web de la asignatura. Si acaso, la reclamación de más información por el grupo de control muestra hasta qué punto los vínculos tradicionales entre profesor y estudiantes parecen insuficientes para un desarrollo activo del aprendizaje.

6.5.5. Valoraciones sobre el sitio web de la asignatura

Después de analizar las respuestas que dieron los estudiantes al cuestionario, consideramos que la implementación del entorno virtual “Unoweb” como elemento de apoyo en la clase de inglés para la informática ha sido una experiencia productiva y satisfactoria tanto para nosotros, profesores, como para los estudiantes de nuestra asignatura.

La casi totalidad de los estudiantes (96,7%) visitaron el sitio web, lo cual refleja su alto grado de implicación en el proyecto. Desde un primer momento, los estudiantes percibieron la importancia del sitio web y lo asimilaron como una ayuda a la asignatura de inglés, donde podían obtener mucha información y sobre todo, por medio del foro de debate preguntar cualquier duda o cuestión que les surgiese desde cualquier ubicación y a cualquier hora. Se aprecia un alto índice de visitas al sitio por parte de todos los grupos; el porcentaje medio con respecto a la frecuencia de visitas es de una vez a la semana, promedio que considerado muy aceptable ya que el alumno no se ha desconectado de la asignatura ni de su trabajo semanal durante el periodo que ha durado la asignatura. En todo momento ha estado conectado con todo el proceso que conlleva el trabajo de la asignatura.

En cuanto a los enlaces existentes dentro del sitio web, todos ellos han sido valorados de igual modo por los estudiantes. Con una valoración ligeramente más alta que los demás aparece el enlace ‘Lista de ficheros’; en este apartado están colgados todos los documentos y archivos importantes de la asignatura, los estudiantes han apreciado el hecho de que estén en la web en todo momento y que puedan acceder a ellos siempre y cuando ellos lo necesiten.

Un apartado relevante y novedoso dentro del sitio web era el foro de debate en lengua inglesa, es decir, que todas las contribuciones al foro (tanto preguntas, respuestas o comentarios personales) se debían escribir en inglés. El foro de debate se creó con la intención de permitir una interacción continua entre alumno-profesor y alumno-alumno desde cualquier ubicación y a cualquier hora.

Los porcentajes de visitas al foro de debate han sido bastante altos en todos los grupos. El grupo que más ha utilizado este medio de comunicación en red ha sido los estudiantes del grupo de control (88.5%) frente al porcentaje en cierta medida inferior del grupo LA1 (63.3%). Se podría explicar este mayor número de alumnos que han visitado el foro de debate por la mayor necesidad de obtener información, en particular sobre la realización de la página web.

Aunque el porcentaje de estudiantes que visitó el foro de debate fue muy elevado, no fueron muchos los que participaron. Este bajo porcentaje lo atribuimos al hecho de que la lengua utilizada en el foro era el inglés. Aunque más de la mitad de los estudiantes en todos los grupos aceptaron y tenían interés en que el foro fuese en inglés, muchos de ellos no se sentían cómodos expresándose en una lengua extranjera. El motivo de crear y mantener un foro en lengua inglesa tenía la intención de contribuir en el aprendizaje y mejora de la intercomunicación en inglés. Los mismos estudiantes en el foro se disculpaban de sus fallos y reconocían que les parecía un tanto difícil expresar sus preguntas, dudas e ideas en un idioma que no era el suyo. Sin embargo, dejando a un lado las dificultades que ellos mismos sugerían, se consiguió que casi todos los alumnos que cursaron la asignatura entraran en el foro, tuvieran que leer en inglés y algunos de ellos escribieran e interaccionaran con nosotros y entre ellos en inglés.

El 97,5% de los estudiantes de todos los grupos consideró que debíamos mantener el sitio web para el próximo curso. Las razones que dieron los estudiantes para el mantenimiento del sitio web coinciden con los objetivos que nosotros nos planteamos al principio: el sitio web se ha convertido en un punto de reunión permanente entre profesores y estudiantes y en un complemento de la asignatura donde éstos han encontrado información rápida, útil y actualizada. Aunque también se deben considerar las sugerencias hechas para próximas actualizaciones, como por ejemplo, la inclusión de un foro bilingüe, colgar ejercicios y trabajos de años anteriores o incorporar más enlaces interesantes.

Con respecto al uso de la web durante el proceso de aprendizaje, en un estudio realizado por miembros de la universidad de Malasia, Hong et al. (2003) se extrae que la actitud de los estudiantes al uso de Internet para su aprendizaje es muy positiva:

There were seven statements measuring students' attitudes toward using the Internet for learning. For each statement the responses were coded 1 for "strongly disagree" to 5 for "strongly agree". Thus the scores for each student on the seven statements ranges from 7 to 35. Scores from 6.5-17.5, 17.5-26.5, and 26.5-35.5 were classified as having "negative", "neutral", and "positive" attitudes toward using the Internet for learning purposes. Most of the students had positive attitudes toward using the Internet for learning. The distribution of the students' overall scores and attitudes is shown in Table 1.

Scores	Attitudes	Frequency
6.5-17.5	Negative	7
17.5-26.5	Neutral	4
26.5-35.5	Positive	77

Table 1. Students' attitudes toward using the Internet for learning

Otra de las conclusiones extraídas del mismo estudio afirma que:

This study revealed that generally students at University Malaysia Sarawak had positive attitudes towards learning using the Internet. This perception was not race or gender specific. It was also not related to students' scholastic ability. However students from the Faculty of Information Technology, Faculty of Engineering, and Faculty of Resource Sciences and Technology had more positive attitudes compared to students from the other two faculties. This could be because the students in these two faculties were more exposed and had more opportunities to use the Internet for course related activities.

En dicho estudio se concluye que los estudiantes de titulaciones de Ciencias y Tecnologías tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje mediante el uso de Internet. En el presente estudio, se ha trabajado con estudiantes de la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión y nuestra conclusión coincide con la del estudio de la Universidad de Malasia, ya que la actitud de los estudiantes con respecto al uso de la red como ayuda para su aprendizaje ha sido muy positiva. Aunque en este punto, consideramos que el uso de la red como complemento, apoyo y ayuda al aprendizaje de los estudiantes debería ser generalizado en todas las titulaciones universitarias.

Como conclusión a la implementación de un sitio web para la asignatura de 'Inglés para la Informática', con la media de un Notable de puntuación; se puede afirmar que los estudiantes se han sentido implicados en su proceso de aprendizaje ya que el sitio web les ha puesto a su alcance los recursos necesarios para poder seguir avanzando de manera autónoma en el aprendizaje del Inglés para la Informática.

7. CONCLUSIONES FINALES

Las conclusiones de esta investigación están divididas en dos bloques. El primero contiene las conclusiones del estudio descriptivo y el segundo las relacionadas con el estudio experimental llevado a cabo en la enseñanza del inglés para la informática.

7.1. Conclusiones finales del estudio descriptivo

1. Se ha descrito la página web de la industria cerámica-azulejera en el marco de la teoría de géneros (Swales, 1990) y se ha incluido dentro de la lingüística de la red (Posteguillo, 2003). Se ha argumentado la influencia del inglés como *lingua* franca de la red, la influencia del nivel contextual en la realización discursiva de los géneros digitales (variaciones por países de un mismo género digital, en este caso, las páginas web de la industria cerámica-azulejera) y el dinamismo de los géneros
2. Se ha ubicado la página web de la industria cerámica-azulejera como “género digital nuevo” dentro de la clasificación de Shepherd y Watters (1998).
3. Se ha comparado este estudio descriptivo de las páginas web de la industria cerámica-azulejera con estudios de webs de informática, de publicidad, de universidades y de bancos electrónicos, observando características comunes en todos estos géneros digitales en cuanto función, contenido y forma.

4. Se ha aportado una perspectiva de las páginas web de este tipo de industria en general observando su diseño, estructura y contenido y analizando las variables siguientes: diseño, rasgos lingüísticos (tiempos verbales, pronombres personales y posesivos, así como los adjetivos), enlaces internos textuales, enlaces internos: iconos y símbolos, enlaces externos, fotos, idiomas e imágenes en movimiento. Se han encontrado dos modelos claramente diferentes en las páginas de inicios. El primer modelo lo siguen las empresas españolas, chinas y la mitad de las norteamericanas y el segundo modelo lo siguen las británicas, italianas y el resto de las norteamericanas.

5. Se han sugerido mejoras de las webs de las empresas españolas. En cuanto a la estructura de estas páginas, se ha concluido que las empresas españolas no suelen abusar de elementos que pueden hacer lenta la navegación o acceso a la página principal, como por ejemplo cargar la página de inicio con muchas fotos o con demasiados objetos en movimiento. En cuanto al diseño, se podría plantear incluir una serie de elementos necesarios para ayudar al usuario a conocer la empresa y sus productos mejor y más rápido, facilitándole la información desde la pantalla principal, por ejemplo, incluyendo algunas fotos y un texto explicativo a modo de presentación de la empresa. Con respecto al contenido, las webs españolas tendrían que tener en cuenta tiempos y formas verbales (utilización del imperativo con modalizadores o el uso del modal *can*), así como de pronombres personales (*we* como referente a la empresa y *you* refiriéndose al cliente) en la construcción de los

textos en inglés. De este modo, se conseguiría una mejor interacción entre la empresa y el usuario. Como última reflexión respecto a este punto, se llega a la conclusión de que las páginas de empresas españolas, en concreto de la provincia de Castellón, cumplen con la mayoría de requisitos que se piden en una web comercial, pero deberían tener en cuenta los aspectos mencionados anteriormente con el objetivo de mejorar su imagen y de este modo atraer más visitantes, que en definitiva son sus clientes potenciales.

7.2. Conclusiones finales sobre la aplicación en la enseñanza del inglés para la informática

1. Se han diseñado y empleado tres tipos de metodologías de tutorización para la enseñanza del inglés en la asignatura de “Inglés para la Informática”: tutorías presenciales en el despacho del profesor, tutorías individualizadas a través del correo electrónico y tutorías en línea por medio de un foro
2. Los tres tipos de metodologías han sido positivamente valoradas. Destaca la valoración satisfactoria de los estudiantes que seguían tutorías presenciales en grupo en el despacho de profesor, deduciendo de este modo, que las tutorías tradicionales profesor/alumno son las más apreciadas por la interacción instantánea y por la retroalimentación inmediata que consigue el estudiante por parte del profesor. De la misma manera, las tutorías en línea y el uso de foros van ganando terreno y poco

a poco se van afianzando debido a que se pueden realizar consulta desde cualquier ubicación y a cualquier hora y que no hay necesidad de trasladarse físicamente al despacho del profesor.

3. Se ha encontrado un menor índice de participación en la realización del diseño de una página web en el grupo de control (grupo que no ha seguido ninguna tutorización prefijada). El porcentaje de estudiantes de los grupos experimentales que han realizado la exposición oral de la página web ha sido mayor que el de los estudiantes de los grupos de control. Se ha comprobado que el porcentaje de alumnos del grupo de control que visitan páginas web ha sido superior al de los grupos experimentales. La explicación se puede encontrar en la necesidad de obtener información complementaria a la recibida en el aula.
4. Las impresiones y opiniones de los estudiantes han sido satisfactorias en general. En los grupos experimentales se ha encontrado un grado más elevado de motivación y se ha evaluado la actividad de manera más positiva.
5. Se ha diseñado un entorno virtual como complemento de las clases presenciales en el aula, el cual ha sido un punto de encuentro entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos entre sí, siendo evaluado de manera muy positiva por los estudiantes.

8. FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

Con respecto a la primera parte, en lo que se refiere al estudio descriptivo de las páginas web de la industria cerámica-azulejera y su clasificación dentro de los géneros digitales, somos conscientes de que no se debe detener la investigación. Las futuras vías de análisis que se pondrán en marcha próximamente son las siguientes:

- El estudio descriptivo de páginas web de la industria cerámica-azulejera es un estudio sincrónico, realizado en un período establecido de tiempo. Nuestra intención es realizar un estudio diacrónico, es decir, observar la evolución de las mismas páginas web ya analizadas y comparar los cambios experimentados con el paso de los años. En el marco teórico (apartado 3.3.2.) con relación a los géneros digitales se especificaba que “al ser géneros que no están consolidados como tal, los cambios en su forma y contenido tienen lugar de manera continua, sobre todo influidos por la constante evolución de las nuevas tecnologías y herramientas que proporciona la red de redes”. Un futuro análisis de las web de esta industria actualizado podría confirmar esta opinión.
- Un estudio comparativo entre las páginas web de las empresas “reales” y las páginas web “ficticias” que han diseñado los alumnos.
- La investigación en el campo de los géneros digitales es relativamente nueva y en consecuencia, no se han encontrado muchos estudios con los cuales poder comparar el trabajo realizado. Entre las investigaciones

ubicadas dentro del marco de los géneros digitales, se han contrastado con estudios de páginas web en el campo de la publicidad (Alamán, 2002,2003), páginas web de universidades (Ruiz, 2004), páginas web de bancos electrónicos (Fernández, 2003) y páginas web de software informático (Bolaños, 2002). Se debe seguir profundizando en el estudio de géneros digitales y seguir contrastando la información de este estudio con otras investigaciones del mismo ámbito.

Con relación a la introducción las tutorías personalizadas tanto en le despacho del profesor como en línea se sugieren las siguientes vías de investigación:

- Investigar el mejor procedimiento para optimizar las tutorías en pequeños grupos utilizadas en el marco de esta tesis.
- Tener en consideración algunas de las aportaciones de los propios estudiantes en cuanto al trabajo de realización de la página web de una empresa de la industria cerámica-azulejera: (a) elección de la temática de la página web; (b) la página web como trabajo optativo.
- Con respecto a la relación entre las TIC, los entornos virtuales y la aplicación con la educación, continuar indagando en dicha correlación que resulta fundamental para el futuro de la educación. Es previsible que, en un futuro cercano, la interdependencia de la educación y las TIC será creciente.

- Conocer los “*hits*” del “*cache*” de, al menos, algunos de los estudiantes de los grupos experimentales, para ver que webs han consultado más y estudiar la razón.
- Comprobar si el aprendizaje es permanente, es decir, duradero en el tiempo y si el uso de las TIC y las tutorías contribuye efectivamente a esa permanencia
- Estudiar de qué forma las distintas metodologías empleadas pueden ayudar a la transición hacia la enseñanza del inglés para fines específicos en el marco del crédito europeo. Observar si las tutorías personalizadas en este estudio podrían corresponder a los seminarios establecidos dentro del nuevo sistema de créditos europeos.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1. FUENTES DOCUMENTALES

ADAMS-SMITH, D. (1986). "Aspects of register variation in seven popular science articles and research papers from which they were derived". Tesis Doctoral. University of Birmingham.

ADAMS-SMITH, D. (1987). "The process of popularization-rewriting medical research papers for the layman: discussion paper". *Journal of the Royal Society of Medicine*, 80. 634-636.

AICART, M., RENAU, M.L. Y USÓ, J. (en prensa) "Hacia una educación basada en las tecnologías de la información y la comunicación: "UNOWEB" como elemento de apoyo en las clases de ingles para fines específicos." *I Congreso Internacional TIC y autonomía aplicadas al aprendizaje de Lenguas*. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de la UJI.

ALAMÁN, T. (2001) "English for advertising in Internet: Targeting banner ads through key words". En F. Luttkhuizen (ed.). *The Language of International Communication*. Publicacions de la Universitat de Barcelona. 1-6.

ALAMÁN, T. (2003). "The banner ad as a netvertising subgenre: an analysis of form and content". En S. Posteguillo, E. Ortells, J.R. Prado, A. Bolaños y A. Alcina. *Internet in linguistics, translation and literary studies*. Castellón de la Plana: Publicacions de la UJI. 375-390.

ALBEROLA, P. (2002). "El folleto bancario como género: estudio contrastivo inglés-español" Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

ALCARAZ, E. (2000). *El ingles profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.

ANDERSON, G., BOUD, D. Y SAMPSON, J. (1996). *Learning contracts. A practical guide*. London: Kogan Page.

ANDERSON, R.H., BIKSON, T.K., LAW, S.A. Y MITCHELL, B.M. (1995). *Universal Access to E-Mail: Feasibility and Social Implications*. Santa Monica, California: RAND.

ANDUEZA, M. (1983). *Dinámica de grupos en educación*. Mexico: Trillas.

ANTUNES, C. (1975). *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*. Buenos Aires: Kapelusz.

ANZIEU, D. Y MARTÍN, A. (1972). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz.

ARONSON, E. Y PATNOE, S. (1997). *The jigsaw classroom. Building cooperation in the classroom*. United States: Longman (Second Edition).

ARRONSON, L. (1994). *HTML Manual of Style*. Emeryville, CA: ZD Press.

ATKINSON, D. (1993). "A historical discourse analysis of scientific research writing from 1965 to 1975: the case of the Philosophical Transactions of the Royal Society of London". Tesis Doctoral. University of Southern California.

AUSTIN, J.L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

BAKHTIN, M. (1986). "The Problem of Speech Genres". En C. Emerson y M. Holquist, trans. V.W. McGee (eds.). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin. TX: University of Texas Press. 60-102.

BANY, M.A. Y JOHNSON, L.V. (1980). *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid: Aguilar.

BARCO, R., LUNA, S., LÁZARO, P., MATA, J., MUNILLA, J. Y REYES, P.J.. (2004). "Feedback strategies in overcrowded classes. Correlation between grades and participation". En IADAT (eds.). *Innovation, Technology and Research in Education*. International Conference on education IADAT-e2004. Bilbao: IADAT. 38-42.

BARON, N.S. (1998a). "Writing in the Age of Email: The Impact of Ideology versus Technology". *Visible Language* 32, 35-53.

BARON, N.S. (1998b). "Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email". *Language & Communication*, 18, 2, 133-170.

BARTHOLOMEW, B.E. (1993). "A descriptive framework for identifying schematic elements and patterns in certain science and engineering". Tesis Doctoral. New York University.

BARTOLOMÉ, A. (1995). "Medios y recursos interactivos". En J.L. Rodríguez Dieguez y Sáenz (eds.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil. 291-299.

BARTON, D. Y HAMILTON, M. (1998). *Local literacies: Reading and Writing in one community*. London: Routledge.

BARRERO, T. (1992). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Kapelusz.

BAZERMAN, C. (1988). *Shapping Written Knowledge: the Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

BAZERMAN, C. Y PARADIS, J. (1991). "The Interactive Text". En C. Bazerman and J. Paradis (eds.). *Textual Dynamics of the Professions*. Madison, WI: University of Wisconsin Press. 3-10.

-
- BAZERMAN, C. (1995). "Systems of genres and the enactment of social intentions". En A. Freedman y P. Medway (eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- BEARMAN, D. (1994). *Electronic Evidence: Strategies for Managing Records in Contemporary Organizations*. Pittsburgh: Archives and Museum Informatics.
- BERGQUIST, M. Y LJUNBERG, J. (1998). *Genres in action: Negotiating genres in practice*. Sony Electronic Publishing Services.
- BERKENKOTTER, C. Y HUCKIN, T.N. (1993). "Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective". *Written Communication*, 10, 4. 475-509.
- BERKENKOTTER, C. Y HUCKIN, T.N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition / Culture / Power*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BERNERS-LEE, T., CAILLIAU, R., LUOTONEN, A., NIELSEN, H.F. Y SECRET, A. (1994). "The World-Wide Web". *Communications of the ACM*, 37(8). 76-82.
- BERNIER, C.L. Y YERNEY, A.N. (1979). *Cogent Communication: Overcoming Reading Overload*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- BERNSTEIN, M. (1998). "Patterns of hypertext". En ACM SIGMOD (eds.). *Hypertext 98*. Pittsburgh PA: ACM. 21-29.

BHATIA, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

BHATIA, V. (1994). "Generic Integrity in ESP". En R. Khoo (ed.) *LSP: Problems and Prospects*. Singapore: Shearson Publishing House. 49-61.

BLAKEMORE, D. (2001). "Discourse and Relevance Theory". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 76-100.

BLEY-VROMAN, R. Y SELINKER, L. (1984). "Research design in rhetorical/grammatical studies: a proposed optimal research strategy". *English for Specific Purposes Newsletter*. 82/83: 1-4, 84. 1-6.

BLIGH, D.A. (1971). *What's the Use of Lecturing?* Devon, England: Teaching Services Centre, University of Exeter.

BOAK, G. (1995). "Learning contracts in management development programmes". En D. Thomas (eds.), *Flexible learning strategies in higher and further education*. London: Cassell. 149-163.

BOECKNER, K. Y BROWN, P.C. (1993). *Oxford English for Computing*. Oxford: Oxford University Press.

BOECKNER, K. Y BROWN, P.C. (1997). *Oxford English for Computing*. Oxford: Oxford University Press

BOLAÑOS, A. (2002). "Diseño y aplicación de un modelo didáctico innovador para la traducción de géneros digitales". Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

BOSCO, J. (1995). "Schooling and Learning in an Information Society". U.S. Congress, Office of Technology Assessment (eds.). *Education and Technology: Future Visions*, OTA-BP-EHR-169. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 25-56.

BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOURDIEU, P. (1985). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge Maas.: Harvard University Press.

BOURDIEU, P. (1990a). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.

BOURDIEU, P. (1990b). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.

BOURDIEU, P. (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge Maas: Harvard University Press.

BOURDIEU, P. (1998). *Practical reason*. Stanford: Stanford University Press.

BRAY, T. (1996). "Measuring the Web". En las actas de *Fifth International World Wide Web Conference*. Paris, Francia: Elsevier.

BROWN, G Y YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

CALLON, M. Y LATOUR, B. (1992). "Don't throw the baby out with the bath school! A reply to Collins and Yearly." En A. Pickering (ed.). *Science as practice and culture*. Chicago: University of Chicago Press. 343-68.

CAMPBELL, K.K. Y JAMIESON, K.H. (1978). "Form and genre in rhetorical criticism: an introduction". En K.K. Campbell y K.H. Jamieson (eds.). *Form and genre: shaping rhetorical action*. Falls Church, VA: The Speech Communication Association.

CARTWRIGHT, D. Y ZANDER, A. (1982). *Dinámica de grupos*. Mexico: Trillas.

CASTELLS, M. (1986). *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (1997). "La era de la información. Economía, sociedad y cultura". Vol. 1. *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

- CASTELLS, M. (1998). "La era de la información. Economía, sociedad y cultura". Vol. 2. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- CEBRIAN HERREROS, M. (1992). "Nuevas tecnologías. Nuevos lenguajes". En ICE de la Universidad de Cantabria (eds.). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria. 217-244.
- CHATTERJEE, P. (1996). "Modeling consumer network navigation in World Wide Web sites: Implications for advertising". Tesis Doctoral. Owen Graduate School of Management, Vanderbilt University.
- COLL, C. Y COLOMINA, R. (1991). "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial. 335-352.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COOPER, C. (1985). "Aspects of article introductions in IEEE publications". Tesis Doctoral. Universidad de Aston, Birmingham.

- COPE, W. Y KALANTZIS, M. (EDS.) (1993). *The Literacies of Power and the Powers of Literacy*. London: Falmer Press.
- CORBETT, J.B. (1992). "Functional grammar and genre analysis: a description of the language of learned and popular articles". Tesis Doctoral. University of Glasgow.
- COTTER, C. (2001). "Discourse and Media". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 416-436.
- COTTER, P. Y SMYTH, B. (2000). "WAPing the Web: Content personalisation for WAP-enabled devices". En P. Brusilovski, O. Stock y C. Strapparava (eds.). *Adaptive hypermedia and adaptive web-based systems. International Conference (AH 2000)*. Trento, Italia: Springer-Verlag Heidelberg. 98-108.
- COUPER-KUHLEN, E. (2001). "Intonation and Discourse". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 13-34.
- CREMMINS, E.T. (1982). *The Art of Abstracting*. Philadelphia: ISI Press.
- CROOKES, C. (1986). "Towards a validated analysis text structure". *Applied Linguistics*, 7/1. 57-70.

-
- CROWSTON, K. Y WILLIAMS, M. (1997). “Reproduced and emergent genres of communication on the World-Wide Web”. En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the Thirtieth Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '97)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 30-39.
- CROWSTON, K. Y WILLIAMS, M. (1999). “The effects of linking on genres of Web documents”. En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '99)*. Los Alamitos: IEEE Computer Society. 21-30.
- CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (1999). “Prologue: The Future of Englishes”. En C. Kennedy (ed.). *Innovation and Best Practise*. Birmingham: Longman. 9–22.
- CRYSTAL, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CULNAN, M.J. Y MARKUS, M.L. (1987). “Information Technologies”. En F. M .Jablin, L.L. Putnam, K.H. Roberts, y L.W. Porter (eds.). *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*. Newbury Park CA: Sage Publications. 420-443.

- DAOUD, M. (1991). "The processing of EST discourse: Arabic and French native speakers' recognition of rhetorical relationship in engineering texts". Tesis Doctoral. University of California, Los Angeles.
- DAVIES, R. Y SKLAIR, L. (1972). *Science and technology coverage in four British newspapers, 1949-1969*. Mineo, London School of Economics.
- DE PABLOS, J. (1996). *Tecnología y Educación*. Barcelona: Cedecs.
- DE PABLOS, J. (1998). "Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación: una vía para la innovación". En J. De Pablos y J. Jiménez (eds.). *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs. 49-70.
- DEVITT, A.J. (1991). "Intertextuality in Tax Accounting: Generic, Referential, and Functional". En C. Bazerman y J. Paradis (eds.). *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. Madison, WI: University of Wisconsin Press. 336-357.
- DEVITT, A.J. (1993). "Generalizing about Genre: New Conceptions of an old concept". *College Composition and Communication*. 44/4. 573-586.
- DICCIONARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA (1991). Madrid: Santillana.

DIJK, T.A. VAN Y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.

DIJK, T.A. VAN (1984). *Prejudice in Discourse*. Amsterdam: Benjamins.

DIJK, T.A. VAN (1985). *Handbook of discourse analysis: Vol.1: Disciplines of Discourse*. New York: Academic Press.

DIJK, T.A. VAN (1987). *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park, CA: Sage.

DIJK, T.A. VAN (1988a). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DIJK, T.A. VAN (1988b). *News analysis. Case studies of International and National News in the Press*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DIJK, T.A. VAN (1991). *Racism and the Press*. London: Routledge and Kegan Paul.

DIJK, T.A. VAN (1993a). *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park, CA: Sage.

DIJK, T.A. VAN (1993b). "Principles of critical discourse analysis". *Discourse and Society*. 4(2). 249-83.

DIJK, T.A. VAN (2001). "Critical Discourse Analysis". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 352-371.

DOMÈNECH, J. (1999). "Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo". *Aula* 59. 52-53.

DUBOIS, B.L. (1986). "From 'New England Journal of Medicine' and 'Journal of the American Medical Association' through the 'Associated Press' to Local Newspaper: scientific translation for the laity". Hamburg: Edition Akademiön. 243-253.

DUBOIS, S. Y SANKOFF, D. (2001). "The variationist approach toward discourse structural effects and socio-interactional dynamics". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 282-303.

DUDLEY-EVANS, T. Y HENDERSON, W. (1990). "The organization of article introductions: evidence of change in economics writing" *The Language of Economics: the Analysis of Economic Discourse. ELT Documents*,134. Modern English Publications and the British Council. 67-78.

DUFF, D. (2000). *Modern Genre Theory*. Harlow: Pearson.

ECHVERRÍA, J. (2001). "Las TIC en educación". *Revista Iberoamericana*, 24.

EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

ENGESTROM, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

ENGESTROM, Y. (1990). *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

ERICKSON, T. (1997). "Social interaction on the net: Virtual communities as participatory genre". En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 30th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '97)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 13-21.

ERICKSON, T. (1999). "Rhyme and punishment: The creation and enforcement of conventions in an on-line participatory limerick genre". En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '99)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 22-31.

ERICKSON, T. (2000). "Making sense of computer-mediated communication (CMC): Conversations as genres, CMC systems as genre ecologies". En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 33rd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'33 2000)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 29-37.

ERIKSEN, L.B. Y IHLSTRÖM, C. (2000). "Evolution of the Web news genre – The slow move beyond the print metaphor". En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 33rd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS' 33 2000)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 16-28.

FABRA, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.

FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

FAIRCLOUGH, N. Y WODAK, R. (1995). "Critical Discourse Analysis". En T.A. van Dijk (ed.). *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction*. Vol.2. London: Sage. 258-84.

FEDESOYUK, M.Y. (1978). "Linguistic criteria for differentiating informative and indicative abstracts". *Automatic Documentation and Mathematical Linguistics*. 12/3.

FELDMAN, M.S. (1987). "Electronic Mail and Weak Ties in Organizations". *Office: Technology and People*, 3. 83-101.

FERNÁNDEZ, C. (2001). "El discurso de los bancos en la red". En F. Luttkhuizen, (ed.). *The Language of International Communication*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 120-129.

- FERNÁNDEZ, C. (2003). "E-banks web sites: an evolving genre". En S. Posteguillo, E. Ortells, J.R. Prado, A. Bolaños y A. Alcina (eds.). *Internet in linguistics, translation and literary studies*. Castellón de la Plana: Publicacions de la UJI. 375-390.
- FERNÁNDEZ, P. Y MELERO, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- FERRARA, K., BRUNNER, H. Y WHITTEMORE, G. (1991). "Interactive written discourse as an emergent register". *Written Communication*. 8. 1-18.
- FERRY, G. (1970). *El trabajo en grupo: hacia la autogestión en grupo*. Barcelona: Fontanella.
- FIRTH, A. (1990). "Lingua Franca' Negotiations: Toward an Interactional Approach". *World Englishes* 9/3. 269-280.
- FIRTH, A. (1996). "The Discursive Accomplishment of Normality: On 'Lingua Franca' English and Conversation Analysis". *Journal of Pragmatics* 26:2. 237-260.
- FISHER, W.R. (1980). "Genre: Concepts and applications in rhetorical criticism". *Western Journal of Speech Communication* 44. 288-299.
- FITZEN, S.J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Sal Terras.

FLECK, L. (1979). *The Genesis and Development of a Scientific Fact*. Chicago: University of Chicago Press.

FLYNN, N. Y FLYNN, T. (1998). *Writing Effective E-Mail*. Menlo Park, California: Crisp Publications.

FORTANET, I., PALMER, J.C. Y POSTEGUILLO, S. (1998). "Netvertising: Content-based subgeneric variations in a digital genre". En R. Sprague (ed.) *Proceedings of the 31st Hawai International Conference on System Sciences (HICSS '98)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

FORTANET, I., PALMER, J.C. Y POSTEGUILLO, S. (1999). "The Emergence of a new Genre: Advertising on the Internet". *Hermes, Journal of Linguistics*. 23. 93-113.

FOUCAULT, M. (1966). *The order of things: An archaeology of human sciences*. New York: Random House.

FOUCAULT, M. (1969). *The archaeology of knowledge*. New York: Random House.

FOUCAULT, M. (1973). *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception*. New York: Vintage Books.

FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon.

FOUCAULT, M. (1978). *The history of sexuality, Volume 1: An introduction*. New York: Pantheon.

FOUCAULT, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

FOUCAULT, M. (1984). *The history of sexuality, Volume 2: The use of pleasure*. New York: Pantheon.

FOUCAULT, M. (1985). *The Foucault reader*. New York: Pantheon.

FRAHM, G.F. (1986). "What is the role of abstracts in language teaching?" *The ESPECIALIST*, 4. 63-68.

FRANK, U. (1997). "Enhancing object-oriented modeling with concepts to integrate electronic documents". En R. Spague (ed.). *Proceedings of the 30th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '97)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 127-136.

FREADMAN, A. Y MACDONALD, A. (1992). *What is this thing called "Genre"?* Brisbane: Boombana Publications.

FREADMAN, A. Y MACDONALD, A. (1994). "Locating genre studies: Antecedents and prospects". En A. Freedman y P. Medway (eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis. 1-22.

GAINS, J. (1999). "Electronic Mail—A New Style of Communication or Just a New Medium?: An Investigation into Text Features." *English for Specific Purposes*, 18. 81-109.

GARCÍA FERNÁNDEZ, C. (1991). "Nuevas tecnologías y educación". *Telos*. 9-10.

GARCÍA LÓPEZ, R. (1996). "Técnicas de actitudes". En García López, R. *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción). 15-58.

GEE, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge.

GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

GEERTZ, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretative anthropology*. New York: Basic books.

GHIM-LIAM CHEW, P. (1999). "Linguistic imperialism, globalism and English language." *The AILA Review*. 37-47.

GIBSON, T.R. (1992). "Towards a discourse theory of abstracts and abstracting". Tesis Doctoral. University of Nottingham.

GIMÉNEZ, J.A. (1980). *El grupo y su dinámica. Introducción para educadores*. Zaragoza: ICE de la Universidad.

GILBERT, N. Y MULKAY, M. (1984). *Opening Pandora's Box: A Sociological Approach Analysis of Scientists' Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

GIMÉNEZ, J.C. (2000). "Business e-mail communication: some emerging tendencies in register." *English for Specific Purposes*, 19. 237-251.

GLASSER, R. (1992). "The LSP Genre Abstract- Revisited", *UNESCO ALSED Newsletter*, 13/4. 3-10.

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GOODMAN, S. Y GRADDOL, D. (eds.) (1996) *Redesigning English: New Texts, New Identities*. London: Routledge.

GOPNIK, M. (1972). *Linguistic Structures in Scientific Texts*. The Hague: Mouton Press.

GRADDOL, D. (1996). "Global English, Global Culture?". En S. Goodman y D. Graddol, (eds.). *Redesigning English: new Texts, new Identities*. London: Open University/Routledge. 181-217.

GRADDOL, D. (1999). 'The decline of the native speaker.' *The AILA Review*. 57-68.

GRAETZ, N. (1982). "Teaching EFL students to extract structural information from abstracts". Ponencia presentada en: *The International Symposium on LSP*. Eindhoven, The Netherlands.

GRAMKOW-ANDERSEN, K. (1993). *Lingua Franca Discourse: An Investigation of the Use of English in an International Business Context*. Tesis Doctoral. Aalborg Universitetcenter.

GRICE, H.P. (1975). "Logic and conversation". En P. Cole y J. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics, Volume 9: Pragmatics*. New York: Academic Press.

GROSS, B. (1999). "Motivating Students". En Jossey-Bass (ed.). *Tools for teaching*. University of California, Berkeley.

GUMPERZ, J.J. (2001). "Interactional Sociolinguistics: A personal perspective". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 215-228.

-
- HALDANE, J.B.S. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. Y KIRWOOD, A. (1973). *Explorations in the function of language*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978) *The Functions of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARASIM, L., HILTZ, S., TELES, L. Y TUROFF, M. (1995). *Learning Networks*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- HARRELL, J. Y LINKUGEL, W.A. (1978). "On rhetorical genre: An organizing perspective." *Philosophy and Rhetoric*, 11. 262-281.
- HARVEY, A. Y HORSELLA, M. (1988). "Exploring and exploiting the structure of computational abstracts". *The ESpecialist*, 9. 229-247.
- HEIDEGGER, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper & Row.
- HERRING, S. (2001). "Computer-mediated Discourse". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 612-634.

HILL, S.S., SOPPELSA, B.F. Y WEST, G.K. (1982). "Teaching ESL students to read and write experimental research papers". *TESOL Quaterly*, 16. 333-347.

HOEY, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. London: George Allen and Unwin.

HUGHES, G. (1989). "Article introductions in computer journals". Tesis Doctoral. University of Birmingham.

HÜLLEN, W. (1982). "Teaching a foreign language as `lingua franca`". *Grazer Linguistische Studien* 16. 83-88.

HUTCHINS, J. (1977). "On the structure of scientific texts". *UEA Papers in Linguistics*, 5. 18-39.

HUTCHINS, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, Mass: MIT Press.

HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pessylvania Press.

JACOBY, S. (1986). "The inevitable forked tongue: an analysis of references to other researchers in literary research articles". Tesis Doctoral. University of Birmingham.

JACOBY, S. (1987). "Reference to other researchers in library research articles". En Dudley-Evans, T. (ed.) *Genre Analysis and ESP, ELR Journal*, 1. Birmingham: University of Birmingham.

JOHNSON, D.W Y JOHNSON, R.T. (1991). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall (3a edición).

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. Y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

KACHRU, B.B. (1990). "World Englishes and applied linguistics". *World Englishes* 9. 3-20.

KACHRU, B.B. (1994). "Englishization and contact linguistics". *World Englishes* 13. 135-154.

KACHRU, B.B. Y NELSON, C. (1996). "World Englishes". En S. McKay and N. Hornberger (eds.). *Sociolinguistics and Language Teaching*, New York: Cambridge University Press. 71-102.

KACHRU, B.B. (1997). "World Englishes and English-using communities". *Annual Review of Applied Linguistics* 17. 66-87.

- KARJALAINEN, A., PÄIVÄRINTA, T., TYRVÄINEN, P. Y RAJALA, J. (2000). Genre-based metadata for enterprise document management. En R. Sprague (ed.) *Proceedings of the 33rd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS 2000)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 22-31.
- KARPF, A. (1988). *Doctoring the Media: The Reporting of Health and Medicine*. Londres: Routledge.
- KHAN, J.Y. (1983). *Modes of Technical Instruction: A Semantic Comparison of Textbooks of Medicine and Popular Home Medical Books*. Berlin: Mouton Publishers.
- KENDALL, S. Y TANNEN, D. (2001). "Discourse and Gender". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 548-567.
- KINNEAVY (1971). *A Theory of Discourse: the Aim of Discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- KINSLEY, M. (1996). "The Morality and Metaphysics of Email" *Forbes* ASAP 158, December 2. 113-128.
- KLING, R. Y COVI, L. (1995). "Electronic journals and legitimate media in the systems of scholarly communication". *The Information Society*, 11(4). 261-271.

KNOWLES, M.S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.

KNOWLES, M.S. (1986). *Using learning contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.

KRIEGHBAUM, H. (1967). *Science and the Mass Media*. New York: New York University Press.

LACEY, N. (2000). *Narrative and genre. Key concepts in media studies*. New York: St. Martin's Press.

LAMB, L. Y PEEK, J. (1995). *Using Email Effectively*. Sebastopol, California: O'Reilly and Associates.

LABOV, W. (1972a). "The logic of nonstandard English" En W. Labov (ed.) *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 201-40.

LABOV, W. (1972b). "The transformation of experience in narrative syntax". En W. Labov (ed.). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 354-96.

LAN, L. (2000). "Email: a challenge to Standard English?". *English Today*, 16: 4. 23-29.

LANCASTER, F.W. (1991). *Indexing and Abstracting in Theory and Practice*. London: Library Association Publishing Press.

LANDAUER, T. (1988). "Education in a world of omnipotent and omniscient technology". En Nickerson, R. y Zoghates, P. (eds.). *Technology in Education: Looking towards 2020*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

LATOUR, B. (1987). *Science in action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

LAVE, J. Y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAVE, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEONT'EV, A.N. (1981). "The problem of activity in psychology". En J.V. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe. 37-71.

LI, Y. (2000). "Linguistic characteristics of ESL writing in task-based e-mail activities." *System*, 28. 229-245.

LITTLEFAIR, A.B. (1988). "An exploration into pupil and teacher awareness of the register of genres of books used in school". Tesis doctoral. Open University.

LOBATO FRAILE, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

LOBATO FRAILE, C. Y MEDINA, R. (1996). *Técnicas de animación de grupos de preadolescentes*. Bilbao: Adarra (3ª edición).

LOCKWOOD, T. Y SCOTT, K. (1999). *A Writer's Guide to the Internet*. London: Allison and Busby, Ltd.

LÓPEZ, G.S. (1982). "Article introductions in Spanish : a study in comparative rhetorics". Tesis Doctoral. Universidad de Aston, Birmingham.

LOWMAN, J. (1984). *Mastering the Techniques of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

LOWMAN, J. (1990). "Promoting Motivation and Learning." *College Teaching*, 38(4). 136-39.

LUCAS, A.F. (1990). "Using Psychological Models to Understand Student Motivation." En M. D. Svinicki (ed.). *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*, 42. San Francisco: Jossey-Bass.

LUNIN, L. (1967). "The Development of a machine searchable index-abstract and its application to biomedical literature". En B. Flood (ed.) *Three Drexel Information Science Research Studies*. Philadelphia: Drexel Press.

- MAAS, U. Y WUNDERLICH, D. (1972). *Pragmatik und sprachliches Handeln*. Frankfurt: Athenaeum.
- MARTÍN, E. (2003). “Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante”. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Editorial Síntesis. 285-292.
- MARTIN, J.R. (1985) “Process and text: two aspects of human semiosis”. En Benson, J.D. y Greaves, W.S. (eds.). *Systemic perspectives on discourse*, vol. I. Norwood, NJ: Ablex. 6-20.
- MARTINEZ, F. (1996). “La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación”. En F.J. Tejedor y A.G. Valcárcel (eds.). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Narcea. 101-119.
- MARTINEZ, F. (1999). “A dónde van los medios”. En Cabero, J. (coord.). *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para el siglo XXI*. Murcia: Diego Marín Ed.
- MEIER, J. Y SPRAGUE, R. (1996). “Towards a better understanding of electronic document management”. En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 29th Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences: Digital Documents*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 53-61.

- MEIERKORD, C. (1996). *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/ non-native-speaker-Diskurs*. Frankfurt: Lang.
- MENA, B., MARCOS, M. Y MENA, J.J. (1996). *Didáctica y Nuevas tecnologías en educación*. Madrid: Escuela Española.
- MILLER, C.R. (1984). "Genre as Social Action". *Quarterly Journal of Speech*. 70. 151-67.
- MILLER, C.R. (1994). "Rhetorical community: the cultural basis of genre". En A. Freedman y P. Medway (eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis. 67-78.
- MINISTERIO DE CULTURA (1986). *Cultura y nuevas tecnologías*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- MONEREO, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Grao.
- MONEREO, C. Y POZO, J.I. (2003) "La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Editorial Síntesis. 15-29.

MORIN, J. (1998). "HyperNews, a hypermedia electronic publishing environment based on agents". En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 31st Hawaiï International Conference on System Sciences (HICSS '98)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

MORIN, J. Y SEURAT, R. (1998). *Gestión de los recursos tecnológicos*. Madrid: Cotec.

MURRAY, D. (1985). "Composition as Conversation: The Computer Terminal as Medium of Communication". En Odell, L. and Goswami, D. (eds.). *Writing in Nonacademic Settings*. New York: The Guilford Press. 203-228.

MYERS, G. (1985). "Nineteenth-century popularizations of thermodynamics and the rhetoric of social prophecy" *Victorian Studies*, 29. 36-66.

MYERS, G. (1986). "The social construction of popular science: the narrative of science and the narrative of nature". *ELR Seminario*. Birmingham: University of Birmingham.

MYERS, G. (1990). *Writing Biology. Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.

NIELSEN, J. (2000). *Designing web usability*. Indianapolis: New Riders.

NUNBERG, G. (2000). "Will the Internet Always Speak English." *The American Prospect*, 11. 10-19.

NWOGU, K.N. (1990). *Discourse Variation in Medical Texts: Schema, Theme and Cohesion in Professional and Journalistic Accounts*. Nottingham: Department of English Studies. University of Nottingham.

ORLIKOWSKI, W.J. Y GASH, D. (1994). "Technological Frames: Making Sense of Information Technology in Organizations". *ACM Transactions on Information Systems*, April.

ORLIKOWSKI, W.J. Y YATES, J. (1994). "Genre repertoire: the structuring of communicative practices in organizations". *Administrative Science Quarterly* 39:4. 542-574.

ORLIKOWSKI, W.J., YATES, J., OKAMUA, K. Y FUJIMOTO, M. (1995). "Shaping electronic communication: The metastructuring of technology in the context of use". *Organization Science*, 6(4). 423-444.

ORTEGA RUÍZ, P. (1993a) "Estrategias para el cambio de actitudes. Dimensiones prácticas de los modelos de Fishbein y Ajzen y Bandura". En Escámez, J. y Ortega, P. (eds.). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres (3ª edición). 61-86.

OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

PÄIVÄRINTA, T. (1999). "A genre approach to applying critical social theory to information systems development". En C. H. J. Gilson, I. Grugulis y H. Willmott (eds). *Proceedings of the 1st Critical Management Studies Conference, Information Technology and Critical Theory stream*. Manchester, England.

PARÉ, A. Y SMART, G. (1994). "Observing genres in action: Towards a research methodology". En A. Freedman y P. Medway (eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis. 146-54.

PHILLIPSON, R. Y SKUTNABB-KANGAS, T. (1999). 'Englishisation: one dimension of globalisation'. *The AILA Review*, 13. 37-47.

PIQUÉ-ANGORDANS, J., ESTEVE, M.J. Y GEA-VALOR, LL. (eds.) (2003). *Internet in language for specific purposes and foreign language teaching*. Castellón de la Plana: Publicacions de la UJI.

POSTEGUILLO, S. (1996). "A genre-based Approach to the Teaching of Writing and Reading Abstracts in Computer Science" En J. Piqué, J.V. Andreu-Besó y D.J. Viera (eds.). *English in Specific Settings*, València: Nau Llibres. 47-58.

POSTEGUILLO, S. (1997). *Network English: English in the World of Computers*. Castellón de la Plana: Publicacions de la UJI.

- POSTEGUILLO, S. (2000). "A Comparative Genre Analysis of Computer Science English: Contending Rhetorics". *The ESPecialist*, 21:1. 43-68.
- POSTEGUILLO, S. (2001a). "The English Philologist On-line". Francisco Fernández (ed.) *Studies in English Language and Literature*, 3. 61-73.
- POSTEGUILLO, S. (2001b). "English for Internet Purposes", En F., Luttikhuizen (ed.). *The Language of International Communication*. 5th International Conference on Languages for Specific Purposes. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 269-273.
- POSTEGUILLO, S. (2002). "Netlinguistics: Towards a Comprehensive Analytical Framework to Account for Linguistic Change in Internet". *Ibérica* 4.
- POSTEGUILLO, S. (2003). *Netlinguistics. An analytical framework to analyse language, discourse and ideology in Internet*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- POSTEGUILLO, S. (2003a). "El inglés digital y la lingüística de la red: filología y traducción en Internet". En *Actas del I Encuentro Internacional de Traducción y Filología Moderna*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

POSTEGUILLO, S., ORTELLS, E., PRADO, J.R., BOLAÑOS, A. Y ALCINA, A. (2003b). *Internet in linguistics, translation and literary studies*. Castellón de la Plana: Publicacions de la UJI.

PRZESMYCKI, H. (2000) *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Graó.

R.C. (2002). “El 15% de las empresas españolas carecen de ordenadores”. *Ciberp@ís*. 21 de Febrero de 2002.

RACE, P. (1994). *The Open Learning Handbook*. London: Kogan Page.

REID, I. (ed.) (1987). *The Place of Genre in Learning*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University.

RENAU, M.L. (2001). “A Contrastive English/Spanish analysis of bathroom design brochures”. En I. Fortanet, J.C. Palmer y S. Posteguillo (eds.). *Discourse Analysis and Terminology in Languages for Specific Purposes*. Castellón de la Plana: Publicacions de la UJI. 429-443.

RENAU, M.L. (2002). “An Approach to Company Web Pages: Visual Elements and General Layout”. En F. Luttkhuizen (ed.). *V Congrés sobre Llengües per a Finalitats Específiques. The Language of International Communication*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 278-285.

-
- RENAU, M.L. (2003). "Motivating approach to autonomous learning in the design of web pages for English for Computer Science Students". En Méndez, A., Mesa, J.A. y Mesa, J. (eds.). *Advances in Technology-Based Education: toward a Knowledge-Based Society*. vol.2. Badajoz: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. 879-882
- RENAU, M.L. Y USÓ, J. (2004). "Filling the gap between the role of ICT in modern society and its use in education: a study in a university classroom". En IADAT (eds.). *Innovation, Technology and Research in Education*. International Conference on education IADAT-e2004. Bilbao: IADAT. 297-301.
- RICE R.E. (ed.) (1984). *The New Media: Communication, Research, and Technology*: Newbury Park CA: Sage Publications.
- RICE, R.E. Y LOVE, G. (1987). "Electronic Emotion: Socioemotional Content in a Computer-Mediated Communication Network". *Communication Research*, 14, 1. 85-108.
- ROBERTS, G.F. (1998). "The Home Page as a Genre: A Narrative Approach.". En R. Sprague (ed.) *Proceedings of the 30th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. Los Alamitos, CA: IEEEComputer Society. 78-86.
- ROBERTS, T., ROMM, C. Y JONES, D. (2000) *Current practice in web-based delivery of IT courses*. APWEB2000.

ROSSI, G., SCHWABE, D. Y GARRIDO, A. (1997). "Design reuse in hypermedia applications development". *Hypertext 97*. Southampton UK. 57-66.

RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

RUIZ MADRID, N. (2003). "The University Homepage: definition and evolution from a generis perspectiva". En I. Fortanet, J.C. Palmer y S. Posteguillo (eds.). *Linguistic studies in academia and professional English*. Castellón de la Plana: Publicacions de la UJI. 275-298.

S.B. (2002). "Google, el buscador más famoso de Internet, compite con los medios de consulta tradicionales". *El País* (13 de Octubre de 2002).

SADOCK, J.M. (1974). *Towards a linguistic theory of speech acts*. New York: Academic Press.

SAINT-GEORGES, I. (1998). "Click Here if *You* Want to Know Who *I* Am. Deixis in Personal Homepages". En Sprague Jr., Ralph (ed.) *Proceedings of the 30th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. Los Alamitos, CA: IEEEComputer Society. 68-77.

SALAGER-MEYER, F. (1991). "Hedging in medical discourse:1980-1990" *Interface*, 6/1. 33-54.

SALAGER-MEYER, F. (1993). "Imprecision and vagueness (hedging) in today's medical discourse: courtesy, coyness or necessity?" *The ESpecialist*, 14/1. 1-15.

SALAGER-MEYER, F. (1994). "Hedges and textual communicative function in medical English griten discourse". *English for Specific Purposes*, 13/2. 149-170.

SALINAS, J. (1995). "Organización escolar y redes: Los nuevos escenarios de aprendizaje". En Cabero, J. y Martinez, F. *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. 89-118.

SANDHOLTZ, J., RINGSTAFF, C. Y DWYER, D. (1997). *Teaching with Technology*. New York: Teachers College Press.

SASS, E.J. (1989). "Motivation in the college classroom: what students tell us." *Teaching of Psychology*, 16(2). 86-88.

SCHMID-ISLER, S. (2000). "The language of digital genres – a semiotic investigation of style and iconology on the World Wide Web". En R. Sprague (ed.) *Proceedings of the 33rd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS 2000)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 125-138.

SCHMITZ, J Y FULK, J. (1991) "Organizational Colleagues, Media Richness, and Electronic Mail". *Communication Research*, 18, 4. 487-523.

SCHRIFFIN, D. (2001). "Discourse Markers: Language, Meaning and Context". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 54-75.

SCHULTZE, U. Y BORLAND, R.J. (1997). "Hard and soft information genres: An analysis of two Notes databases". En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 30th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '97)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 40-49.

SEARLE, J. (1969). *Speech acts: An essay of the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

SERRANO, J.M. Y CALVO, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra Cultural.

SHAW, M.E. (1983). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder (2ª edición).

SHEPHERD, M. Y WATTERS, C. (1998). "The Evolution of Cybergenres". En R. Sprague (ed.). *Proc 31st Annual Hawaii International Conference on Systems Science*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 97-109.

- SHEPHERD, M. Y WATTERS, C. (1999) "The functionality attribute of cybergenres". En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '99)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.
- SHERBLOM, J. (1988). "Direction, Function, and Signature in Electronic Mail". *Journal of Business Communication* 25(4): 39-54.
- SHORTIS, T. (2001). *The Language of Information and Communication Technology*. London: Routledge.
- SIEGMAN, J.H. (1983). *Electronic Mail Services*. Media, Pa.: Seybold Publications, Inc.
- SLAVIN, R.E. (1980). "Cooperative learning". *Review of Educational Research*, 50.
- SPROULL, L. Y KIESLER, S. (1986). "Reducing Social Context Cues: Electronic mail in Organizational Communication". *Management Science* 32, 11. 1492-1512.
- STANLEY, R.M. (1984). "The Recognition of macrostructure: a pilot study". *Reading in a Foreign Language*, 2. 156-168.
- STUBBS, M. (2001). "Computer-assisted Text and Corpus Analysis: Lexical Cohesion and Communicative Competence". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 304-320.

SWALES, J. (1981). "Aspects of article introduction". *Language Studies*. Birmingham: University of Aston.

SWALES, J. (1984). "Research into the structure of introductions to journal articles and its applications to the teaching of academic writings". En R. Williams, J. Swales y J. Kirkman (eds.) *ELT Document, 117, Common Ground: Shared Interest in ESP and Communication Studies*. Oxford: Pergamon. 77-86.

SWALES, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

TAYLOR, D.E. (1975). "The transfer of information from journal to the mass media" Tesis Doctoral. City University, London.

TEMPLE ADGER, C. (2001). "Discourse in Educational Settings". En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 503-517.

THOMAS, D. (1995). *Flexible learning strategies in higher and further education*. London: Cassell.

- TOMS, E.G. Y CAMPBELL, D.G. (1999). "Genre as interface metaphor: Exploiting form and function in digital environments". En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '99)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.
- TOULMIN, S. (1972). *Human Understanding: the Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- TRAUTH, G.P. (1990). "German and English academic genres: a contrastive study of astronomical sublanguage and discourse" Tesis Doctoral. University of California, Berkeley.
- TYRVÄINEN, P. Y PÄIVÄRINTA, T. (1999). "On rethinking organizational document genres for electronic document management". En R. Sprague (ed.) *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '99)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.
- USÓ, J. Y RENAU, M.L. (2003). "The use of New Technologies in the English for Computer Science Classroom". En Méndez, A., Mesa, J.A. y Mesa, J. (eds.). *Advances in Technology-Based Education: toward a Knowledge-Based Society*. vol.2. Badajoz: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. 1132-1135.

WATTERS, C. Y SHEPHERD, M.A. (1997b). "The digital broadsheet: An evolving genre". En R. Sprague (ed.). *Proceedings of the 30th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '97)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 22-29.

WEINERT, F.E. Y KLUWE, R.H. (1987). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

WERTSCH, J.V. (1998). *Mind in action*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WITTGENSTEIN, L. (1958). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

YANOFF, K.L. (1988). "The rhetoric of medical discourse: an analysis of the major genres". Tesis doctoral. University of Pennsylvania.

YATES, J. (1989). *Control through communication: The rise of system in American management*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

YATES, J. Y ORLIKOWSKI, W.J. (1992). "Genres of organizational communication: A structural approach to studying communications and media". *Academy of Management Review*, 17(2). 299-326.

-
- YATES, J. Y ORLIKOWSKI, W.J. (1993). “Knee-jerk Anti-LOOPism and other E-mail Phenomena: Oral, Written, and Electronic Patterns in Computer-Mediated Communication” Presentado en *53rd Annual Meeting of the Academy of Management*.
- YATES, J., ORLIKOWSKI, W.J. Y RENNECKER, J. (1997). “Collaborative genres for collaboration: Genre systems in digital media”. En R. Sprague (ed.) *Proceedings of the Thirtieth Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '97)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 50-59.
- YATES, S. (1996). “English in Cyberspace”. En S. Goodman and D. Graddol, (eds.). *Redesigning English: new Texts, new Identities*. London: Open University/Routledge. 106-133.
- YATES, S. Y SUMNER, T.R. (1997). “Digital genres and the new burden of fixity”. En R. Sprague (ed.) *Proceedings of the Thirtieth Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '97)*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society. 3-12.
- YONGYAN, L. (2000). “Surfing e-mails”. *English Today*, 16: 4. 30-40.
- YOSHIOKA, T. Y HERMAN, G. (1999). *Genre taxonomy: A knowledge repository of communicative actions*. Cambridge, MA: MIT.

YOSHIOKA, T., YATES, J. Y ORLIKOWSKI, W.J. (2000). *Community-based interpretive schemes: Exploring the use of cyber meetings with a global organization*. Cambridge, MA: MIT.

ZAPPEN, J.P. (1983). "A rhetoric for research in sciences and technologies". En Anderson, P.V., Brockman, R.J. and Miller, C.R. (eds.). *New Essays in Technical and Scientific Communication*. Farmingdale, N.Y.: Baywood, 123-138.

ZHOLKOVA, A.I. (1975). "Applying facet analysis methods in abstracting". *Scientific and Technical Information Processing*, 2.

9.2. FUENTES DOCUMENTALES DE INTERNET

ADELL, J. (1997) “Tendencias en educación en la sociedad de las Tecnologías de la Información”, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7, Noviembre 1997. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>. (15 de Octubre de 2004).

AGRE, PH. E. (1997) “Designing genres for new media: Social, economic, and political context”. J. Steve (ed.) *CyberSociety 2.0: Revisiting CMC and Community*, Sage. <http://dlib.gseis.ucla.edu/people/pagre/genre.html>. (15 de Octubre de 2004).

AGUADO DE CEA, G. (1998) “Aplicaciones Educativas de la World Wide Web”. <http://www.uib.es/depart/gte/agumo.html>. (15 de Octubre de 2004).

BARTOLOMÉ, A. (1996) “Preparando para un nuevo modo de conocer”. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, número 4. <http://www.uib.es/depart/gte/relevec4.html>. (15 de Octubre de 2004).

BEGHTOL, C. (2000) “The Concept of Genre and Its Characteristics» [en línea]. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 27 (2). <http://www.asis.org/Bulletin/Dec-01/beghtol.html>. (15 de Octubre de 2004).

CABERO, J. (1996) “Nuevas Tecnologías, comunicación y educación”. En Salinas, J. (ed.) *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>. (15 de Octubre de 2004).

CAGLIANI, M.A. (2000) “Historia del telégrafo”. <http://webs.sinectis.com.ar/mcagliani/htelegrafo.htm>. (15 de Octubre de 2004).

CRYSTAL, D. (2002) “English in the new world”. *Babylonia* 1, 16-17. <http://www.babylonia-ti.ch/BABY102/PDF/crystal.pdf>. (15 de Octubre de 2004).

DILLON, A.; GUSHROWSKI, B. (2000) “Genres and the Web: Is the personal home page the first unique digital genre?”. <http://memex.lib.indiana.edu/adillon/genre.html>. (15 de Octubre de 2004).

FUCELLA, J.; PIZZOLATO, J. (1998) “Creating web site designs based on user expectations and Feedback”. *ITG Newsletter* 1.1. http://internetg.org/newsletter/june98/web_design.html. (15 de Octubre de 2004).

GIBBS, G. (1988) “Learning by doing. A Guide to Teaching and Learning”. <http://www.chelt.ac.uk/gdn/gibbs/>. (15 de Octubre de 2004).

GONZÁLEZ SOTO, A.P.; GISBERT, M.; GUILLEM, A.; JIMÉNEZ, B.; LLADÓ, F.; RALLO, R. (1996)

“Las Nuevas Tecnologías en la educación”. En Salinas et al. *Redes de Comunicación, redes de aprendizaje*. EDUTEC'95, Palma: Universitat de les Illes Balears.

<http://www.uib.es/depart/gte/grurehidi.htm>. (15 de Octubre de 2004).

GRIJELMO, A. (2001) “El ciberlenguaje provisional”.

<http://www.comasweb.com/archivo/ciberlenguaje.php>. (15 de Octubre de 2004).

GROMOV, G. (1995-2001) “The roads and crossroads of Internet History”.

http://www.netvalley.com/intvall_int.html. (15 de Octubre de 2004).

GROMOV, G. (1995-2001) “Silicon to Internet Valley”.

<http://www.netvalley.com/introduction.html>. (15 de Octubre de 2004).

HARRIS, R. (1997) “Encouraging students to use technology”. *Virtual Salt*. . 17 Nov. 1997.

<http://www.virtualsalt.com/evalu8it.htm>. (15 de Octubre de 2004).

HONG, K.-S., RIDZUAN, A. A., & KUEK, M.-K. (2003) “Students' attitudes toward the use of the Internet for learning: A study at a university in Malaysia”. *Educational Technology & Society*, 6(2), 45-49.

<http://ifets.ieee.org/periodical/6-2/5.html>. (15 de Octubre de 2004).

JENKINS, J.; SEIDLHOFER, B. (2001) “Bringing Europe’s lingua franca into the classroom”.

The Guardian Weekly, April 19.

<http://www.guardian.co.uk/GWeekly/Story/0,3939,475315,00.html>. (15 de Octubre de 2004).

KWASNIK, B.; CROWSTON, K.; NILAN, M.; ROUSSINOV, D. (2000) “Identifying

Document Genre to Improve Web Search Effectiveness» [en línea]”. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 27(2)

<http://www.asis.org/Bulletin/Dec-01/Bulletin/Aug-99/index.html>. (15 de Octubre de 2004).

MCADAMS, M. (1995) “Inventing an online newspaper”. *Interpersonal Computing and*

Technology: An Electronic Journal for the 21st century 3 (1995) p. 64-90. Also

available from. <http://www.sentex.net/~mmcadams/invent.html>. (15 de Octubre de 2004).

MCFADDEN, A. (1999) “Education Policy Analysis Archives”. *A peer-reviewed scholarly*

electronic journal. Vol. 7, número 6. Gene V Glass (eds.). College of Education

Arizona State University. <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n6.html>. (15 de Octubre de 2004).

ORLIKOWSKI, W.J.; YATES, J. (1998) “Genre systems: structuring interaction through

communicative norms”. Cambridge, MA: MIT. http://ccs.mit.edu/wp_toc.html. (15

de Octubre de 2004).

RUI, T. (2004) "How can I improve my students' motivation so they can improve their learning?". China's experimental centre for educational action research in foreign language teaching. Guyuan Teachers College.

<http://www.bath.ac.uk/~edsajw//moira/taoruiadr.htm>. (15 de Octubre de 2004).

SALINAS, J. (1996) "Campus electrónico y redes de aprendizaje". En Salinas, J. (coord.). *Redes de comunicación. Redes de aprendizaje*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de les Illes Balears, Palma de Mallorca, pp.91-100.

<http://www.uib.es/depart/gte/salinas.html>. (15 de Octubre de 2004).

SALINAS, J. (1997) "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información". *Revista Pensamiento Educativo*, 20. Pontificia Universidad Católica de Chile. 81-104. <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>. (15 de Octubre de 2004).

SALINAS, J. (1998a) "Redes y Educación: Tendencias en educación flexible y a distancia". En Pérez, R. et al. Educación y tecnologías de la Educación. II Congreso Internacional de Comunicación, tecnología y educación. Oviedo. 141-151.

<http://www.uib.es/depart/gte/tendencias.html>. (15 de Octubre de 2004).

SALINAS, J. (1998b) "Redes y Desarrollo profesional del docente: entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo". *Rev. Profesorado*. Universidad de Granada.

<http://www.uib.es/depart/gte/docente.html>. (15 de Octubre de 2004).

SALINAS, J.; DE BENITO, B.; PÉREZ, A. (1999) ‘Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza universitaria: el caso de la UIB’. I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad. <http://www.uib.es/depart/gte/santiago.html>. (15 de Octubre de 2004).

SANCHEZ CARREÑO, A. (2000) “El comercio electrónico no es sólo Internet”
<http://www.marketingycomercio.com/numero3/ce.htm>. (15 de Octubre de 2004).

TOMS, E. (2000) “Recognizing Digital Genre” [en línea]. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*. 27(2)
<http://www.asis.org/Bulletin/Dec-01/toms.html>. (15 de Octubre de 2004).

VILASECA, J. (2001) “Tecnologías de la información y la comunicación en las universidades”. Publicado el 26 de Enero de 2001.
<http://www.uoc.edu/web/esp/articles/vilaseca/tic.html>. (15 de Octubre de 2004).

WATTERS, C.; SHEPHERD, M.A. (1997a) “The role of genre in the evolution of interfaces for the Internet”. <http://net97.dal.ca/970326-03/> (15 de Octubre de 2004).

WILDEMUTH, B.M. (1999) “The relationship between a book's genre and the activities it supports”.
<http://www.fxpal.com/ConferencesWorkshops/chi99deb/submissions/wildemuth.htm>.
(15 de Octubre de 2004).

WOODRUFF, A., AOKI, P. M., BREWER, E., GAUTHIER, P. AND ROWE, L. A. (1996). “An investigation of documents from the World Wide Web”. In *Fifth International World Wide Web Conference*. Paris, France.<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>. (15 de Octubre de 2004).

YOSHIOKA, T., & HERMAN, G. (2000) “Coordinating information using genres”. Cambridge, MA: MIT. http://ccs.mit.edu/wp_toc.html. (15 de Octubre de 2004).

XIAOHONG (2003) “How I can improve my students' motivation so that they can become more responsible for their own learning?”
<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/motiv.htm>
<http://www.bath.ac.uk/~edsajw//moira/Xiaohong.htm>. (15 de Octubre de 2004).

Así mismo se han consultado las siguientes webs de diferentes instituciones públicas y empresas privadas:

AEDILE (Centro Internacional de empresas y ferias especializadas en la construcción, acabados, mobiliario y complementos para el hogar)

<http://www.aedile.com>

ASCER (Asociación Española de Fabricantes de Azulejos y Pavimentos Cerámicos)
(2001). Informe “El sector español de fabricantes de baldosas cerámicas”.

<http://www.infotiles.info>

ASCER (Asociación Española De Fabricantes De Azulejos Y Pavimentos Cerámicos)
(2002). Informe “Los sectores español y mundial de fabricantes de baldosas cerámicas 2002”

<http://www.infotiles.info>

ASOCIACIÓN DE USUARIOS DE INTERNET (AUI). “Cronología de Internet en España”

http://www.aui.es/historia/historia/hist_espana_crono.htm#Comparativas

ATI (ASOCIACIÓN DE TÉCNICOS INFORMÁTICOS)

<http://www.ati.es/DOCS/internet/histint.html>

BUSCADOR *YAHOO*

<http://www.yahoo.com>

BUSCADOR *GOOGLE*

<http://www.google.com>

CÁMARA OFICIAL DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE CASTELLÓN

<http://www.camaracs.es>

CERN (EUROPEAN ORGANISATION FOR NUCLEAR RESEARCH)

<http://www.cern.ch>

COMISIÓN EUROPEA

<http://www.europa.eu.int/>

http://www.europa.eu.int/comm/off/white/reform/index_es.htm

http://www.europa.eu.int/comm/programmes/elearning/index_es.htm

http://www.europa.eu.int/info_society/eeurope/2005/all_about/elearning/index_en.htm

http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html

DARPA (DEFENSE ADVANCED RESEARCH PROJECT AGENCY)

<http://www.arpa.mil>

DICCIONARIO OXFORD

<http://www.oed.com>

<http://www.uop.com>

DIRECTORIO MULTIMEDIA

<http://www.scala.com/multimedia/multimedia-definition.html>

E-LEARNING CENTRE

<http://www.e-learningcentre.co.uk/guide2learning/1-2/index.htm>

<http://www.e-learningcentre.co.uk/eclipse/Resources/rethinking.htm>

EMPRESA DE CURSOS EN RED

<http://www.mailxmail.com>

EMPRESA DE DISEÑO ARGENTINO DE PÁGINAS WEB

<http://www.papyros.com.ar>

EMPRESA DE GUÍA PARA EL *E-COMMERCE*

<http://www.e-commerce-guide.com>

EMPRESA DE MARKETING ESPAÑOLA EN LÍNEA

<http://www.marketing-eficaz.com>

EMPRESA DE SERVICIOS EN RED

<http://www.melodysoft.com>

ENCICLOPEDIA BRITÁNICA. Britannica Concise Encyclopedia. Encyclopædia

Britannica Premium Service.

<http://www.britannica.com/ebc/article?eu=406935>

FUNDACIÓ FRANCESC FERRER I GUARDIA

<http://www.laic.org>

INSTITUTO PEDAGÓGICO 'CELESTIN FREINET'

<http://mx.geocities.com/celestinfreinetmx>

INSTALACIÓN ZOPE

<http://www.zope.com>

ISOC (INTERNET SOCIETY)

<http://www.isoc.org/internet/history>

MACROMEDIA

<http://www.macromedia.com/software/dreamweaver>

MICROSOFT (Portal de la empresa Microsoft en España)

<http://www.microsoft.com/spain>

PORTAL FOR BUSINESS (Portal de una empresa italiana dedicada a dar información sobre el sector cerámico)

<http://www.ceramicandmore.com>

PORTAL DE LA INDUSTRIA CERÁMICA (Portal donde se puede obtener toda la información sobre la industria cerámica internacional)

<http://www.ceramic-tile.com>

SILICON VALLEY (SITIO OFICIAL DE SILICON VALLEY)

<http://www.siliconvalley.com>

UNIVERSIDAD DE GIRONA (ESCOLA POLITÉCNICA SUPERIOR)

<http://www.eia.udg.es/~atm>

UNIVERSIDAD DE MICHIGAN (UCAR: University Corporation of Atmospheric Research)

http://windows.ucar.edu/cgi-bin/tour-def/space_missions/sputnik.html

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA (Grupo Internet de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia)

<http://www.usergioarboleda.edu.co/grupointernet>

UNIVERSIDAD DE STANFORD

<http://www.stanford.edu/>

UNIVERSITAT JAUME I

<http://www.uji.es>

<http://www3.uji.es/~postegui/indexcongreso.htm>

<http://www3.uji.es/~postegui/indexcongreso2005.htm>

<http://www.taaal.uji.es>

<http://www.unoweb-s.uji.es/>

<http://www.unoweb-s.uji.es/IG14>

<http://cent.uji.es/>

WEBOPEDIA

<http://www.webopedia.com>