



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
EXPERIMENTALES, SOCIALES Y DE LA MATEMÁTICA

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
(Especialidad: Economía)

Curso 2013-2014

**Proyecto de investigación en el Centro La Salle
(Palencia) sobre la mejora del proceso de
comunicación para la enseñanza y aprendizaje de la
Economía en Bachillerato, en base a la Programación
Neurolingüística.**

Trabajo Fin de Máster

Autora: Vanessa Pajares Antolín

Tutora: Azucena Hernández Sánchez

Ni la retórica ni las metáforas son meros adornos prescindibles del lenguaje, no aluden al preciosismo del estilo ni a los circunloquios innecesarios, sino a la forma que adopta una determinada argumentación. De acuerdo con esta visión, y tal como sugiere McCloskey, cuatro son los elementos básicos sobre los que se configura el discurso científico: los hechos, la lógica, la metáfora y la narración. Aun cuando se combinen en proporciones variadas, todos los elementos de esta tétrada son necesarios, porque todos forman parte esencial de la función argumentativa sobre la que se erige el discurso científico. Y todos ellos confirman que a los economistas, como al resto de los científicos, ha de interesarles tanto comprender como explicar, tanto cotejar como deducir.

Alonso, J.A. (1994,197)

A mis abuelas, fiel reflejo de lo
que es el aprendizaje a lo largo de la vida.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. LOS ESTUDIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	3
2.1 Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.....	3
2.2 Formación Profesional.....	7
2.3 Enseñanzas Universitarias.....	11
3. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA ECONOMÍA.....	13
3.1 La investigación y la investigación educativa.....	13
3.2 La investigación educativa de la Economía.....	14
3.3 El paradigma entre la investigación cuantitativa y cualitativa.....	16
3.4 Metodología de la investigación educativa cualitativa.....	18
4. EL MODELO DE PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA Y LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA.....	21
4.1 Una introducción a la Programación Neurolingüística.....	21
4.2 Algunas presuposiciones y conceptos básicos del modelo.....	24
4.3 La Teoría de la Comunicación.....	29
4.4 Su aplicación a la enseñanza de la Economía.....	33
5. MI PROPIA INVESTIGACIÓN DOCENTE.....	40
5.1 Justificación de la investigación.....	40
5.2 Objetivos de la investigación.....	43
5.3 Metodología de la investigación.....	45
5.4 Elementos de la investigación.....	47
5.5 Herramientas utilizadas en la investigación.....	52
5.6 Análisis de datos.....	54
5.6.1 Cuestionario sobre los recursos didácticos.....	55
5.6.2 Cuestionario sobre los sistemas representacionales.....	63

5.6.3	Entrevista.....	69
5.7	Conclusiones de la investigación	74
6.	PROPUESTA DE MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA A PARTIR DE ESTRATEGIAS DEL MODELO DE PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜISTICA.....	76
6.1	Viajando entre la estructura profunda y estructura de superficie del lenguaje.	76
6.2	¡Cuidado con algunas palabras!.....	79
6.3	Como si aprendieras sobre las posiciones perceptivas.....	80
6.4	El anclaje.....	82
6.5	La metáfora.....	84
6.6	Claves para un lenguaje saludable	85
7.	CONCLUSIONES DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER Y PERSPECTIVA DE FUTURO. ..	86
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
9.	ANEXOS	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Las enseñanzas que ofrece el Sistema Educativo español reglado.	3
Tabla 2: Competencias clave y competencias básicas.	5
Tabla 3: Alumnado de 4º ESO curso 2011-2012.	6
Tabla 4: Alumnado de Bachillerato por modalidad curso 2011-2012.	6
Tabla 5: Ciclos formativos de formación económica, por familia profesional	8
Tabla 6: Ciclos y módulos formativos de Formación Profesional propios de Castilla y León.....	9
Tabla 7: Algunas de las metodologías más utilizadas en el ámbito educativo.....	17
Tabla 8: Características de los estudios cualitativos.	18
Tabla 9: Presuposiciones de la Programación Neurolingüística.....	24
Tabla 10: Habilidades docentes básicas.....	25
Tabla 11: Sistemas representacionales	27
Tabla 12: Estructura interna de una empresa encargada de gestionar los procesos de comunicación, de proyección y mantenimiento de la imagen y/o reputación corporativa.	35
Tabla 13: Competencia lingüístico-comunicativa.....	41
Tabla 14: ¿Por dónde empezar a construir la innovación educativa?	42
Tabla 15: Objetivos de la investigación.....	44
Tabla 16: Cronograma de la investigación.....	47
Tabla 17: Personas implicadas en la investigación	48
Tabla 18: Notas del diario sobre las aulas en donde se impartía la asignatura de Economía... 50	
Tabla 19: Escenarios de la investigación.....	51
Tabla 20: Relación entre los objetivos específicos y las herramientas empleadas.....	53
Tabla 21: Pasos durante el periodo de prácticas.....	55
Tabla 22: Recursos didácticos, clasificados atendiendo al modelo de Programación Neurolingüística.....	56
Tabla 23: Valoración del alumnado de 1º de Bachillerato.	57

Tabla 24: Ponderaciones	57
Tabla 25: Valoración del alumnado de 1º de Bachillerato.	58
Tabla 26: Observaciones del alumnado de 1º de Bachillerato en relación a cada ítem.....	59
Tabla 27: Valoración del alumnado de 2º de Bachillerato	60
Tabla 28: Valoración del alumnado de 2º de Bachillerato	61
Tabla 29: Valoración del alumnado de 2º de Bachillerato	62
Tabla 30: Observaciones del alumnado de 1º de Bachillerato en relación a cada ítem.....	62
Tabla 31: Cuestionario sobre los sistemas representacionales del modelo de Programación Neurolingüística.....	64
Tabla 32: Codificación de informaciones	66
Tabla 33: Datos obtenidos del cuestionario sobre los sistemas representacionales del modelo de Programación Neurolingüística.	66
Tabla 34: Totales por profesorado y alumnado de cada sistema representacional.	66
Tabla 35: Relación entre los propósitos de la entrevista y los comportamientos para lograrlos.	70
Tabla 36: Procesos entre la estructura profunda y la de superficie.....	76
Tabla 37: Categorías de generalizaciones.....	77
Tabla 38: Categorías de omisiones	78
Tabla 39: Categorías de distorsiones	78
Tabla 40: Algunas claves a modo de conclusión sobre la comunicación	86

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Gráfico de distribución del alumnado de Bachillerato de la Comunidad de Castilla y León por modalidad curso 2010-2011.....	7
Ilustración 2: Organizador gráfico del Sistema Educativo Español, según la Ley Orgánica de Educación.....	12
Ilustración 3: Proceso Etnográfico.....	19
Ilustración 4: Ejemplo para entender el término de Programación Neurolingüística.....	23
Ilustración 5: Niveles neurológicos.....	25
Ilustración 6: Rapport entre dos personas	29
Ilustración 7: Mapa mental sobre la Teoría de la Comunicación.....	30
Ilustración 8: Mapa mental, ejemplo basado en una actividad realizada en el periodo de prácticas.....	32
Ilustración 9: La comunicación efectiva en la pedagogía del Siglo XXI.....	33
Ilustración 10: Herramientas empleadas en la investigación.....	46
Ilustración 11: Gráfico con la valoración de 1º de Bachillerato.....	58
Ilustración 12: Gráfico con la valoración de 2º de Bachillerato.....	61
Ilustración 13: Gráfico de comparación entre los porcentajes totales del alumnado y el del profesorado de Economía en formación.....	67
Ilustración 14: Gráficos con los porcentajes totales asociados a cada sistema representacional.....	67
Ilustración 15: Etapas del Aprendizaje.....	72
Ilustración 16: Niveles neurológicos.....	79
Ilustración 17: Posiciones perceptivas para la simulación de una entrevista de trabajo.....	82
Ilustración 18: Anclaje y rapport en grupo.....	83
Ilustración 19: Sólo un ejemplo de metáfora.....	84

1. INTRODUCCIÓN

Existe una interrelación entre el sistema educativo y el entorno socioeconómico que le rodea.

En mi experiencia personal entorno al ámbito educativo, y más concretamente durante mi formación académica en la Universidad de Valladolid desde el 2005 hasta hoy, he vivido el cambio que ha supuesto la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior, más conocido como el Plan Bolonia. Este cambio suponía, según palabras del Ministerio de Educación en su guía para el personal docente, que el aprendizaje no se redujera a la transmisión de unos conocimientos teóricos.

Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, se pretende que el aprendizaje no se reduzca a la transmisión de unos conocimientos teóricos sino también al desarrollo de unas habilidades y capacidades generales y específicas que permitan un mejor acceso al mercado laboral. Por lo tanto, la forma de estudio será más autónoma, reflexiva, multidisciplinar, cooperativa y práctica. El objetivo de este nuevo sistema de aprendizaje es formar profesionales críticos, creativos e independientes, con capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Fomentando la adquisición de unos hábitos de formación y trabajo continuos, estos serán una constante en la vida profesional de los graduados universitarios europeos. (Ministerio de Educación, 2014).

Efectivamente, la docencia ya no es sólo ir a clase, escuchar y tomar apuntes. Entre otras cosas, se ha transformado en nuevas modalidades y métodos de enseñanza y en un mayor acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Los seminarios, los talleres y el trabajo en grupo requieren de más diálogo, consenso, argumentación, cooperación, motivación, liderazgo y oratoria.

En el entorno socioeconómico, y más concretamente a nivel de empresarial, la comunicación se ha convertido en este siglo en un factor estratégico tanto a nivel interno como a nivel externo. Valores intangibles como las nuevas tecnologías o los denominados medios no convencionales, como las promociones, el sponsoring, el marketing directo o el merchandising, están adquiriendo cada vez más importancia.

La creciente competencia y una marcada orientación al cliente, han provocado una nueva configuración empresarial interna. Entre las habilidades más demandadas a los trabajadores, según Vargas Zúñiga (2006), están el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la solución creativa de problemas, las habilidades de comunicación, para

informar y para manejar información y tecnología, y la autoestima y la autoconfianza, todo ello bajo la dirección de profesionales visionarios y líderes.

“Las empresas líderes manejan las tecnología, el Know-now, la marca y la capacidad de diseño. Las empresas seguidoras manejan el proceso de fabricación, montaje, ensamblaje o suministran servicios de alimentación, mantenimiento y transporte.” Vargas Zúñiga (2006)

Estos cambios en la universidad y en el entorno empresarial están influyendo necesariamente en la Educación Secundaria, a la vez que se vive un cambio de paradigma impulsado por el informe de Derlos (1997), para la UNESCO, cuyo afán es capacitar a los jóvenes para la vida adulta.

En mi paso por el Máster, he vivido la dualidad de pensar como alumna y docente al mismo tiempo, sin dejar de lado mi formación como economista. En este proceso de aprendizaje continuado me ha sido de gran ayuda mi formación complementaria en Inteligencia Emocional y Programación Neurolingüística. No es de extrañar entonces que me preguntara cómo podían estas herramientas implementar mi rol como docente y facilitar estrategias al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Economía.

El presente Trabajo Fin de Máster parte de una revisión sobre los estudios de contenido económico en el Sistema Educativo español. Los siguientes epígrafes, muestran dos desarrollos teóricos imprescindibles para entender la investigación que he llevado a cabo: en primer lugar, se realiza una revisión del marco de la investigación educativa de la Economía y, en segundo lugar, se muestran las dos teorías sobre las que se fundamenta mi investigación.

En el epígrafe 5, pilar fundamental del trabajo, se desarrolla mi propia investigación docente, llevada a cabo durante el periodo de prácticas. Aquí se recogen los objetivos, la metodología, los elementos y las herramientas de la investigación, para la obtención, recogida y análisis de los datos que darán lugar a las conclusiones.

Pretendo la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Economía a partir de los resultados de mi investigación y la propuesta de algunas estrategias, facilitadas por el modelo de Programación Neurolingüística, y enfocadas para la docencia de materias de contenido económico.

2. LOS ESTUDIOS DE CONTENIDO ECONÓMICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

2.1 Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Dentro del Sistema Educativo español reglado, que va desde la Educación Infantil a las Enseñanzas Universitarias, las materias con contenido curricular específico en Economía tienen cabida en varias etapas: en la Educación Secundaria Obligatoria, en el Bachillerato, en la Formación Profesional, de Grado Medio y Grado Superior, y en las Enseñanzas Universitarias.

Tabla 1: Las enseñanzas que ofrece el Sistema Educativo español reglado.

<ul style="list-style-type: none">• Educación Infantil.• Educación Primaria.• Educación Secundaria Obligatoria.• Bachillerato.• Formación Profesional.• Enseñanzas de Idiomas.• Enseñanzas Artísticas.• Enseñanzas Deportivas.• Educación de Personas Adultas.• Enseñanza Universitaria.

Fuente: Obtenido de la página Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (mayo 2014).

Recordemos que en España hay un Sistema Educativo descentralizado, es decir, las competencias educativas se distribuyen entre el Estado, las Comunidades Autónomas y los centros docentes. De este modo, son normativa del Gobierno, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (antiguo Ministerio de Educación, Política Social y Deporte), y en lo que compete a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato:

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato.

Esta normativa se debe a que es competencia del Gobierno fijar los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación que constituirán las

enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado y la validez de los títulos correspondientes en todo el territorio español, según la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Por otro lado, corresponde a cada Comunidad Autónoma establecer los currículos propios de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para su aplicación en los centros que pertenecen a su ámbito de gestión. Para el caso que nos compete, la Comunidad de Castilla y León, es normativa procedente de su Consejería de Educación:

- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Las materias económicas en estas etapas educativas son:

- Iniciativa Emprendedora, regulada en la Orden EDU/1170/2004 de 13 de julio, por la que se establece la asignatura optativa de Educación Secundaria Obligatoria Iniciativa Emprendedora y se aprueba su currículo, que se ofrece en algunos centros docentes en el cuarto curso de la ESO.
- Economía y Economía de la Empresa, para primer y segundo curso de Bachillerato respectivamente, como materias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Fundamentos de Administración y Gestión, para segundo curso de Bachillerato, como materia optativa de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Economía, para segundo curso de Bachillerato, como materia optativa de la modalidad de Ciencias y Tecnología.

No obstante, y tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se esperan ciertos cambios en estas etapas educativas.

En lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, habrá en el currículo dos asignaturas en materia de economía en el segundo ciclo, o cuarto curso, de la ESO: Iniciativa Emprendedora para el alumnado que opte por las enseñanzas aplicadas

para la iniciación a la Formación Profesional y, Economía, para el alumnado que opte por las enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.

En cuanto al Bachillerato, figuran las asignaturas de Economía y Economía de la Empresa como materias troncales en el Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, primer y segundo curso respectivamente, y Fundamentos de Administración y Gestión como asignatura específica, siempre en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración Educativa de cada Comunidad Autónoma y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.

Sobre lo dicho, destacar que para las materias económicas que formen parte del currículo de la ESO, los docentes hemos de tener en consideración las competencias básicas, esto es, aquellas que permiten identificar los aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

Estas competencias básicas tienen su origen en las instituciones, órganos y organismos de la Unión Europea. Concretamente se recogen en la Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo del 18 de diciembre del 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. El reflejo de tal Recomendación se observa tanto en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, como en el Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Tabla 2: Competencias clave y competencias básicas.

Competencias clave de la Recomendación 2006/962/CE	Competencias básicas del Real Decreto 1631/2006
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en comunicación en la lengua materna. • Competencia en comunicación en lenguas extranjeras. • Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. • Aprender a aprender. • Competencias sociales y cívicas. • Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. • Conciencia y expresión culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en comunicación lingüística. • Competencia matemática. • Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. • Tratamiento de la información y competencia digital. • Competencia social y ciudadana. • Competencia cultural y artística. • Competencia para aprender a aprender. • Autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Recomendación 2006/962/CE y Real Decreto 1631/2006.

En las siguientes tablas vamos a observar el número de estudiantes que tienen acceso a las asignaturas mencionadas hasta el momento, esto es, el alumnado de cuarto curso de la ESO y los alumnos de Bachillerato, atiendo a la modalidad que cursan, tanto a nivel nacional como a nivel de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Estos datos son del curso 2011-2012, último curso del que se dispone información en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla 3: Alumnado de 4º ESO curso 2011-2012.

Total	391.246	100%
Castilla y León	19.104	4,88%

Fuente: Datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, recogidos por la página Web del INE (mayo 2014).

Tabla 4: Alumnado de Bachillerato por modalidad curso 2011-2012.

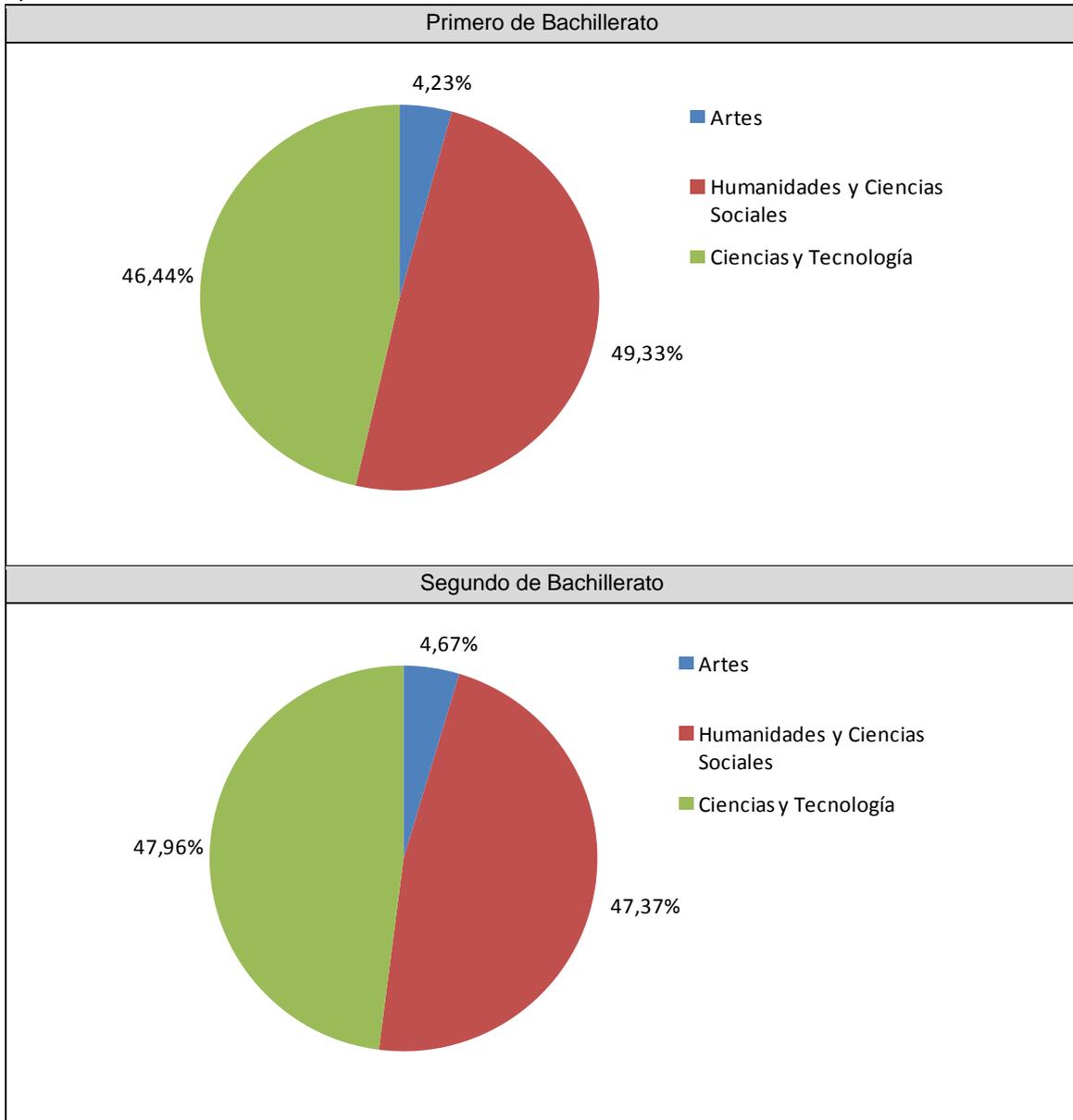
Primero de Bachillerato					
	Nº Alumnos	Artes	Humanidades y Ciencias Sociales	Ciencias y Tecnología	No distribuido por modalidad.
Total	325.735	15.976	168.967	138.908	1.884
Castilla y León	16.574	701	8.176	7.697	-
Segundo de Bachillerato					
Total	303.018	14.687	153.883	132.652	1.796
Castilla y León	16.547	772	7.839	7.936	-

Fuente: Datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, recogidos por la página Web del INE (mayo 2014).

Es decir, casi un 87% del alumnado de cuarto curso de la ESO pasa a primero de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, y de estos últimos casi el 100% pasa a segundo de Bachillerato.

A continuación se muestra un gráfico que ayuda a visualizar la distribución del alumnado de Bachillerato por modalidad, recordando que las asignaturas económicas, como Economía, Economía de la Empresa o Fundamentos de Administración y Gestión, tienen un mayor peso en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Ilustración 1: Gráfico de distribución del alumnado de Bachillerato de la Comunidad de Castilla y León por modalidad curso 2010-2011



Fuente: Pajares (2014), elaborado a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, recogidos por la página Web del INE (mayo 2014).

2.2 Formación Profesional.

Analizamos la Formación Profesional con un doble interés. Por un lado, ver qué contenidos previos requieren los estudiantes que van a cursar un ciclo formativo relacionado con la economía y, por otro lado, conocer los ciclos formativos en los que pueden trabajar como docentes aquellos que han obtenido u obtendremos el Máster

en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Economía.

De nuevo, si bien el Ministerio de Educación es quien determina las enseñanzas mínimas, a través de un Real Decreto, y el currículo, a través de una Orden, correspondientes a cada título, es la Consejería de Educación de cada Comunidad Autónoma la que completa el desarrollo normativo de los currículos de los ciclos formativos para su ámbito, a través de un Decreto.

Los ciclos formativos por familia profesional autorizados por el Ministerio de Educación, y habiendo seleccionado los de formación íntegramente económica, son:

Tabla 5: Ciclos formativos de formación económica, por familia profesional

Familia	Ciclos formativos	Grado	Nº horas
Administración y Gestión	Gestión Administrativa (LOE)	Medio	2.000
	Gestión Administrativa (LOGSE)	Medio	1.300
	Administración y Finanzas	Superior	2.000
	Secretariado	Superior	1.300
Comercio y Marketing	Comercio	Medio	1.400
	Comercio Internacional	Superior	2.000
	Gestión Comercial y Marketing	Superior	1.400
	Gestión del Transporte	Superior	2.000
	Servicios al Consumidor	Superior	1.400

Fuente: Obtenido de la página Web de la Junta de Castilla y León (mayo 2014).

El portal Web de Educación de la Junta de Castilla y León (www.educa.jcyl.es), presenta estos currículos de títulos de Formación Profesional propios de Castilla y León. Se han seleccionado los de alto contenido en materias económicas, por lo que se incluyen, además de algunos de los ciclos formativos de las familias profesionales de Administración y Gestión y Comercio y Marketing, dos ciclos de la familia profesional de Hostelería y Turismo, el Grado Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos y el Grado Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos. A través de los módulos de cada ciclo formativo podemos comprobar su especialidad dentro de amplio abanico de materias económicas.

Tabla 6: Ciclos y módulos formativos de Formación Profesional propios de Castilla y León.

Familia profesional: Administración y Gestión	
Grado Medio en Gestión Administrativa.	Grado Superior en Administración y Finanzas.
Decreto 66/2011, de 9 de diciembre, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico en Gestión Administrativa en la Comunidad de Castilla y León.	Decreto 55/2013, de 22 de agosto, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas en la Comunidad de Castilla y León.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación empresarial y atención al cliente. • Operaciones administrativas de compra-venta. • Empresa y Administración. • Tratamiento informático de la información. • Técnica contable. • Operaciones administrativas de recursos humanos. • Tratamiento de la documentación contable. • Inglés. • Empresa en el aula. • Operaciones auxiliares de gestión de tesorería. • Formación y orientación laboral. • Formación en centros de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de la documentación jurídica y empresarial. • Recursos humanos y responsabilidad social corporativa. • Ofimática y proceso de la información. • Proceso integral de la actividad comercial. • Comunicación y atención al cliente. • Inglés. • Gestión de recursos humanos. • Gestión financiera. • Contabilidad y fiscalidad. • Gestión logística y comercial. • Simulación empresarial. • Proyecto de administración y finanzas. • Formación y orientación laboral. • Formación en centros de trabajo.
Familia Profesional: Comercio y Marketing	
Grado Superior en Transporte y Logística.	Grado Superior en Comercio Internacional
Decreto 54/2013, de 31 de julio, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Transporte y Logística en la Comunidad de Castilla y León.	Decreto 57/2013, de 22 de agosto, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Comercio Internacional en la Comunidad de Castilla y León.
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión administrativa del transporte y la logística. • Transporte internacional de mercancías. • Gestión económica y financiera de la empresa. • Comercialización del transporte y la logística. • Logística de almacenamiento. • Logística de aprovisionamiento. • Gestión administrativa del comercio internacional. • Organización del transporte de viajeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Transporte internacional de mercancías. • Gestión económica y financiera de la empresa. • Logística de almacenamiento. • Gestión administrativa del comercio internacional. • Sistema de información de mercados. • Marketing internacional. • Negociación internacional. • Financiación internacional. • Medios de pago internacionales.

<ul style="list-style-type: none"> • Organización del transporte de mercancías. • Inglés. • Proyecto de transporte y logística. • Formación y orientación laboral. • Formación en centros de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comercio digital internacional. • Inglés. • Proyecto de comercio internacional. • Formación y orientación laboral. • Formación en centros de trabajo.
Familia Profesional: Hostelería y Turismo	
Grado Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos.	Grado Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos.
Decreto 69/2009, de 24 de septiembre, por el que se establece el Currículo correspondiente al Título de Técnico Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos en la Comunidad de Castilla y León.	Decreto 57/2010, de 9 de diciembre, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos en la Comunidad de Castilla y León.
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura del mercado turístico. • Protocolo y relaciones públicas. • Marketing turístico. • Dirección de alojamientos turísticos. • Gestión del departamento de pisos. • Recepción y reservas. • Recursos humanos en el alojamiento. • Comercialización de eventos. • Inglés. • Segunda lengua extranjera, Francés. • Proyecto de gestión de Alojamiento Turístico. • Formación y orientación laboral. • Empresa e iniciativa emprendedora. • Formación en Centros de Trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura del mercado turístico. • Protocolo y relaciones públicas. • Marketing turístico. • Destinos turísticos. • Recursos turísticos. • Gestión de productos turísticos. • Venta de servicios turísticos. • Dirección de entidades de intermediación turística. • Inglés. • Segunda lengua extranjera. • Proyecto de agencias de viajes y gestión de eventos. • Formación y orientación laboral. • Empresa e iniciativa emprendedora. • Formación en centros de trabajo.

Fuente: Decretos de la Consejería de Educación de Castilla y León.

En cuanto al número de estudiantes matriculados en Grado Medio y en Grado Superior de Formación Profesional a nivel nacional, y según fuentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso 2011-2012, eran 302.445 y 280.495 respectivamente. De los 302.445 estudiantes de Grado Medio, un 5,25% lo hacían en la familia de Administración y Gestión y un 4,3% en la familia de Comercio y Marketing. De los 280.495 estudiantes de Grado Superior, un 16,61% pertenecía a la familia de Administración y Gestión, y un 5,06% a la familia de Comercio y Marketing. Finalmente de los 302.445 estudiantes de Grado Medio un 5,47% y de los 280.445 de Grado Superior un 5,14% estaban matriculados en la Comunidad de Castilla y León.

Es decir, del total de estudiantes que acceden a Formación Profesional, cerca del 10% de los de Grado Medio lo hacen en ciclos de formación íntegramente económica, mientras que en Grado Superior superan el 20%.

2.3 Enseñanzas Universitarias.

Para alcanzar la Universidad contamos con varias vías acceso. Las dos opciones predominantes son: la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), tras haber superado el Bachillerato, y la obtención de un título de Técnico Superior de Formación Profesional ligado a la especialidad que se va a cursar en la Universidad.

Por ejemplo, en la Universidad de Valladolid, y según los datos del Instituto Nacional de Estadística para el curso 2010-2011, un 75.2% de los estudiantes que accedieron a la Universidad lo hicieron a través de la PAU y un 18,1% a través de un título de Técnico Superior de Formación Profesional. El porcentaje que resta lo hicieron a través de otras vías de acceso, como las pruebas de acceso para mayores de 25 o bien desde otra titulación universitaria. Esto quiere decir que la comunicación entre la Universidad y los centros de enseñanza de Educación Secundaria y Formación Profesional, no puede perderse en ningún momento.

En el ámbito que nos compete, como docentes de la especialidad de Economía, tenemos que tener presentes los contenidos de los Grados especializados en materia económica, véase los Grados en Economía, en Administración y Dirección de Empresas, en Comercio, en Finanzas, Banca y Seguros, en Marketing e Investigación de Mercados y el doble Grado en Administración y Dirección de Empresas, que ofrece actualmente la Universidad de Valladolid.

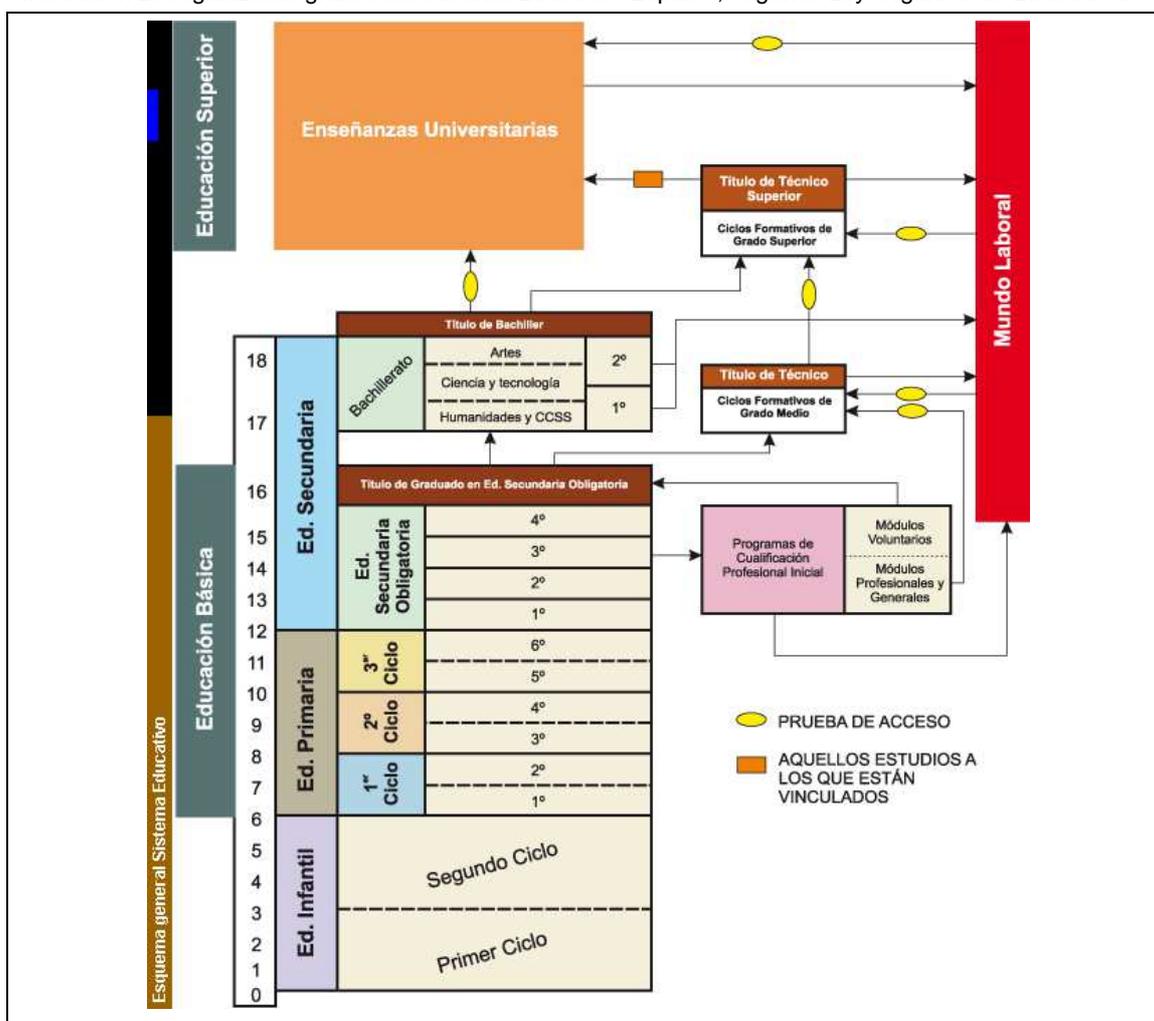
Si nos fijamos en los Másteres Oficiales de Postgrado la diversidad es aún mayor: Comercio Exterior, Desarrollo Económico Regional y Local y Gestión del Territorio, Economía de la Cultura y Gestión Cultural, Investigación en Administración y Economía de la Empresa, Cooperación Internacional para el Desarrollo, Investigación en Contabilidad y Gestión Financiera, Investigación en Economía o Integración Europea.

Es más, hemos de tener en consideración que muchos títulos de Grado tienen en su plan de estudios alguna asignatura relacionada con la economía y, en especial, relacionada con la economía de la empresa. Por citar algunos ejemplos, en el Grado

en Nutrición Humana y Dietética, en el tercer curso se imparte la asignatura de Economía y Gestión de Empresas Alimentarias; en el Grado de Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación, en el primer curso, se ofrece Introducción a la Economía y a la Empresa; y en el Grado de Ingeniería Química, en el primer curso, está la asignatura de Empresa.

En conclusión, el docente de la especialidad de Economía cuando enseña en la etapa de la Educación Secundaria, ha de hacerlo teniendo en cuenta dos cosas: en primer lugar que está creando una base en el estudiante como agente socioeconómico y, en segundo lugar, que ha de facilitar la continuación del mismo en el Sistema Educativo Español, con la diversidad que caracteriza a este sistema, tal y como hemos observado, tanto si decide o no especializarse en una rama económica.

Ilustración 2: Organizador gráfico del Sistema Educativo Español, según la Ley Orgánica de Educación.



Fuente: Departamento de Orientación del Instituto de Educación Secundaria Barrio de Bilbao (2009).

3. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA ECONOMÍA

3.1 La investigación y la investigación educativa.

La investigación está tomando cada día más relevancia en todas las áreas del conocimiento y ya no se limita a un conjunto pequeño de profesionales. Una prueba cercana de ello está en la propia Universidad de Valladolid, donde todos los Másteres Oficiales cuentan en sus planes de estudios, como está marcado por el Espacio Europeo de Educación Superior, con un Trabajo Fin de Máster que promueve la iniciación en tareas investigadoras.

El Trabajo de Fin de Máster deberá permitir evaluar los conocimientos y capacidades adquiridos por el alumno dentro de las áreas de conocimiento de cada Máster, teniendo en cuenta el carácter especializado o multidisciplinar de éste y su orientación a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. (Boletín Oficial de Castilla y León Nº35. Página 12754, 20 de febrero de 2012)

La Real Academia de la Lengua define investigar como la realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Así, todas las áreas de conocimiento son susceptibles de ser investigadas, entre ellas, el área de la educación y de la economía. Véase, en la Universidad de Valladolid, el Máster Oficial en Investigación en Economía o el Máster Oficial en Investigación Aplicada a la Educación.

La sociedad actual cuenta con un contexto cada vez más diverso, con mayores desafíos intelectuales y con tensiones que afrontar (Delors, 1996). La educación ha de tener en cuenta estos cambios para adaptarse a las circunstancias y ha de proveerse de un sistema flexible que le ayude a avanzar y a construir un futuro común y próspero. La investigación educativa ayuda a descubrir y describir las nuevas realidades, a identificar y comprender los problemas, a generar nuevo conocimiento y, en consecuencia, a transformar, optimizar e innovar la educación.

Otra manera de expresarlo viene dada por Jurjo Torres Santomé, en su prólogo para la edición española del libro de Goetz y Lecompte sobre Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa:

“Hay una finalidad prioritaria en la investigación educativa y es apoyar los procesos de reflexión y crítica para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.” Goetz y Lecompte, (1988, 16).

3.2 La investigación educativa de la Economía

En palabras de Rodríguez y Valldeoriola (2009), la investigación educativa se concibe como una disciplina transversal a todas las ciencias de la educación, aportando las bases metodológicas para la creación de nuevo conocimiento educativo. Estas bases son las que tienen que ayudar al docente a elaborar su propio diseño de investigación, esto es, el plan o estrategia que va a ayudarle a dar respuesta a los objetivos planteados.

Tengamos en cuenta que la nueva imagen del docente no sólo se limita a éste como enseñante, sino también como profesional en formación permanente y como investigador (Mora Vargas, 2005). Nos acercamos, más que nunca, a la investigación en una realidad concreta de aula, dando lugar a una investigación mucho más práctica y que ofrece al docente pautas para elaborar un currículo mucho más acorde con el contexto socio-cultural en donde desarrolla su acción educativa.

Dicho por Jurjo Torres Santomé:

“La educación, a diferencia de otros ámbitos de la experiencia humana más teóricos, se caracteriza por su dimensión práctica. Los problemas prácticos son algo cuya solución se encuentra actuando dentro de esa misma práctica; esto quiere decir que los problemas educativos no son nunca exclusivamente teóricos, o sea, algo que pueda ser descubierto y para lo que podamos proponer respuestas desde fuera de la vida cotidiana de las aulas.” Goetz y Lecompte, (1988, 16).

Esto nos lleva a plantearnos si es necesaria la investigación educativa de la economía. Valoremos que, en primer lugar, el contenido va a influir directamente sobre el docente y el alumnado, si tenemos en cuenta la teoría Constructivista de la enseñanza y el aprendizaje que nos habla de determinismo recíproco entre el docente, el alumnado y el contenido (Piaget, 1950, Vigosky, 1924). En segundo lugar, cualquier mejora educativa ha de tener su proyección en un currículo concreto.

Pongamos un ejemplo: un docente de la asignatura de Economía detecta problemas, en un aula concreta, para lograr el objetivo dos del currículo de Castilla y León para esta asignatura, esto es, que los estudiantes manifiesten interés por conocer e

interpretar los problemas económicos actuales y analizarlos con sentido crítico y solidario. En este caso tanto el origen de la investigación, la detección del problema, como su resultado, cambio de algún aspecto del currículo de la asignatura de Economía, se van a ver determinados por la especialidad de la materia que se imparte.

Recordemos que una investigación educativa concreta puede tener su origen en la detección de un problema o en la motivación por generar nuevo conocimiento. En el primer caso el origen de la investigación es externo al investigador; en el segundo caso, la investigación arranca del propio investigador. Para Cronbach y Suppes (1969), esto da lugar a los dos tipos más importantes de investigación educativa: la investigación orientada a decisiones y la investigación orientada a conclusiones.

Se ha de señalar que hay pocas investigaciones en relación al proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la Economía, aunque podemos destacar algunos autores como David Ruíz Varela o Gabriel Travé. El primero redactó su tesis doctoral en 2012 sobre la influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de Economía en la enseñanza secundaria. De Gabriel Travé (2008), destacaría su indagación sobre la enseñanza de la economía mediante estrategias de investigación escolar. Podemos encontrar más artículos de este autor en las revistas Investigación en la Escuela y Cuadernos de Pedagogía, entre otras fuentes.

La enseñanza de la economía y el enfoque metodológico basado en la investigación escolar constituyen campos de conocimientos relevantes para el currículo de ciencias sociales. Si la economía aporta un componente presentista y actualizado que facilita al alumnado, junto al resto de aspectos sociales, culturales y políticos, la comprensión global de la caleidoscópica realidad social, el enfoque de investigación escolar estimula la curiosidad innata de niños y niñas para conocer y actuar en el medio y fomenta el desarrollo profesional del profesorado. Travé González y Pozuelos Estrada (2008).

Finalmente, mencionar que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte apoya la investigación educativa a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), cuya misión específica, tal cual la definen ellos, es contribuir a la promoción de la calidad educativa a través de la adquisición de las Competencias Básicas, prestando especial atención a los ámbitos no curriculares. El objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster, mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Economía a través del desarrollo de estrategias comunicativas, está en congruencia con la misión que acabamos de describir.

3.3 El paradigma entre la investigación cuantitativa y cualitativa.

La palabra paradigma se emplea por lo general con el sentido de modelo, teoría, percepción, supuesto o marco de referencia (Covey, 1989). En el ámbito de la ciencia fue Tomas Khun (1962), en su libro *La estructura de las Revoluciones Científicas*, de quien deriva este término, señalando que un paradigma está constituido por los supuestos teóricos generales, las leyes y las técnicas para su aplicación que adoptan los miembros de una comunidad científica. Al trabajar dentro de un paradigma surgirán problemas, fenómenos que no quedarán explicados. Si las dificultades se consolidan y se llega a un estado de crisis, la solución podrá surgir sólo del nacimiento de un nuevo paradigma.

En investigación hay dos paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo. El primero, el cuantitativo, tiene su origen a finales del siglo XIX, momento en el que el enfoque Positivista, término utilizado por primera vez por August Comte, era una de las corrientes filosóficas predominantes. Esta postura defiende el análisis de hechos reales verificados por la experiencia, lo que se relaciona con la metodología empírico-analítica o cuantitativa en cuanto a que ésta origina datos susceptibles de análisis estadísticos. Los resultados de este método han de contar con validez interna, validez externa y fiabilidad, esto es, que se correspondan con la realidad, que se puedan generalizar y que se volviesen a dar si repitiéramos la investigación.

Por su parte, la metodología de la investigación cualitativa nace de manos de la antropología y la sociología, en los inicios del siglo XX, con la finalidad de comprender e interpretar los fenómenos humanos en un contexto natural. Es más, interesa la realidad, sobre la cual no se puede objetivar, tal y como la interpretan los sujetos que intervienen en la investigación, respetando el contexto donde dicha realidad es construida.

“Los seres humanos siempre están vinculados a un universo simbólico socio-cultural e histórico, tienen valores, ideales, proyectos e intereses personales, que hacen que su comportamiento no se pueda explicar como el principio de Arquímedes.” Rodríguez y Valldeoriola (2009,46)

Los resultados obtenidos mediante un método cualitativo, resultados únicos y particulares, dependientes de un contexto, no son válidos ni fiables en los mismos términos en que lo son los resultados de un método cuantitativo. Es esta la razón por

los que muchos autores han criticado la investigación cualitativa a favor de la cuantitativa.

Bogdan y Biklen (1982), hacen una gran aportación como revisores de la evolución de la investigación cualitativa y establecen la década de los setenta como aquella en la que dicha investigación comienza a realizarse por los investigadores educativos, y no por los antropólogos o sociólogos, favoreciendo esto el acercamiento del sujeto hacia el objeto que desea investigar.

En el ámbito de la investigación educativa no se considera que haya un método único o válido. Más bien, lo que se nos presenta es una amplia gama de opciones metodológicas, dependiendo de cuál sea nuestro objetivo. A modo de ejemplo, no es lo mismo tener por objetivo conocer las características de cantidad y temporalidad de la asignación económica que dan los padres a sus hijos en una clase determinada de Bachillerato, lo cual estaría más próximo a una investigación ex post facto, que tener por objetivo comprender qué valoración tienen los alumnos de la asignación económica que reciben y su capacidad para gestionarla eficientemente. Este último objetivo requeriría de un método cualitativo.

Tabla 7: Algunas de las metodologías más utilizadas en el ámbito educativo

Metodologías		Técnicas
Cuantitativa	Ex post facto	Test, cuestionarios, encuestas, observación sistemática
Cualitativa	Método etnográfico	Observación participante, entrevista en profundidad, documentos oficiales y personales.
	Estudio de casos	
	Teoría fundamentada	
	Investigación-acción	

Fuente: Elaborado a partir de Rodríguez y Valdeoriola (2009).

La metodología ex post facto, como otros métodos cuantitativos, se basa en principios como la evidencia empírica y la cuantificación, y se tiene una visión del investigador como agente externo. Se diferencia de otros métodos cuantitativos en que el investigador no tiene un control sobre las variables independientes, en que la investigación se lleva a cabo en su contexto real y en que tampoco es posible asignar a los sujetos de la muestra de estudio de forma aleatoria.

3.4 Metodología de la investigación educativa cualitativa.

En este tipo de metodología el investigador ya no es un agente externo, sino que debe de entrar en contacto con el contexto y con los sujetos que forman parte de la investigación, para comprender qué significados dan a su “mundo”. Esto significa que el investigador condicionará y determinará el estudio pues, además, las investigaciones cualitativas se caracterizan por ser fundamentalmente interpretativas. Por ello es especialmente importante que el investigador establezca su objeto de estudio y no se distancie durante el proceso de investigación de la esencia de ese objeto.

Tabla 8: Características de los estudios cualitativos.

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizado • Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado) • Resistente al reduccionismo • Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientado al campo. • Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes. • Se afana por ser naturalista, no intervencionista. • Preferencia por las descripciones en lenguaje natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los investigadores se basan más en la intuición. • Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. • Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende a los actores intencionadamente. • Busca el marco de referencia de los actores. • Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible. • Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Fuente: Rodríguez, Gil y García (1999), elaborado a partir de Stake (1995).

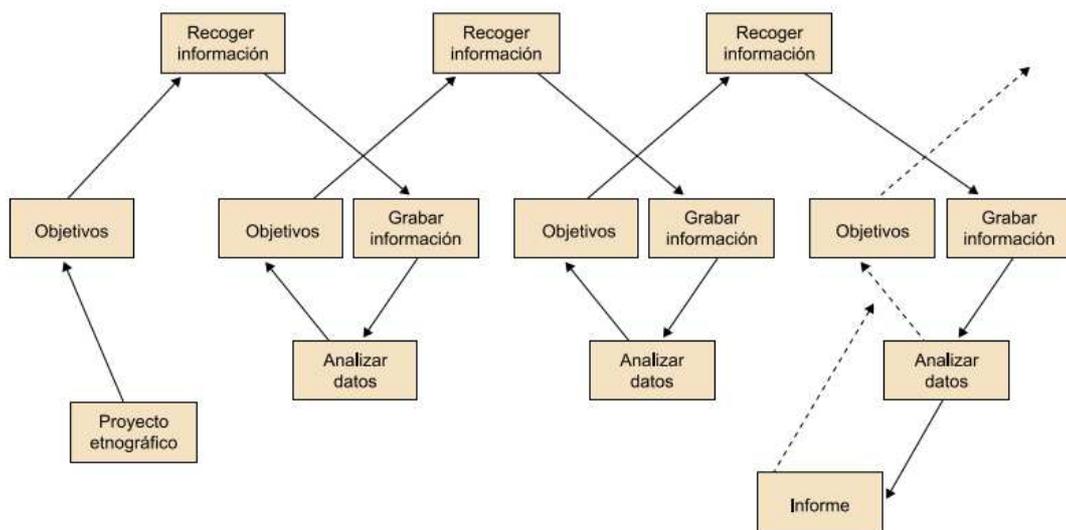
Las metodologías señaladas el apartado anterior, desde el método etnográfico a la investigación basada en el diseño, no son todas las metodologías cuantitativas existentes, pero sí algunas de las más utilizadas. Veamos una breve definición para cada una de ellas:

Método etnográfico: según Spradley y McCurdy (1972), y citado por Goetz y Lecompte (1988), la etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales. Recrean para el lector las creencias compartidas, las prácticas, los conocimientos populares y los comportamientos de un grupo de personas. El

investigar etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos, lo que le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción. Para ello es necesario, con independencia de los instrumentos utilizados, que el investigador lleve a cabo una observación directa y que permanezca el tiempo suficiente en el escenario.

Según el modelo de Rincón (2000), y recogido por Rodríguez y Valdeoriola (2009), el proceso etnográfico, compuesto por las acciones de marcar objetivos, recoger y grabar información y analizar datos, no es un proceso lineal sino en espiral, que se puede repetir en varias ocasiones hasta llegar a la decisión de retirarse del escenario y elaborar el informe de investigación.

Ilustración 3: Proceso Etnográfico



Fuente: De Rincón (2000), recogido por Rodríguez y Valdeoriola (2009, pág.53).

Estudio de casos: en primer lugar mencionar que el caso a investigar puede ser una persona, un grupo, una organización o un documento, entre otros ejemplos, y puede tratarse de uno o varios casos. Este proceso implica un examen más detallado y más profundo, bien porque el caso tiene interés por sí mismo o bien porque centramos nuestra atención en un único caso para obtener mayor información. Dependiendo del por qué estudiemos un caso, Stake (2005), lo clasifica en estudio intrínseco o instrumental, respectivamente. Finalmente este autor recoge en su clasificación el

caso múltiple, que tiene por finalidad investigar un determinado fenómeno, población o condición general.

Para Yin (1984), el estudio de un caso único puede deberse a que el caso tenga un carácter:

- Crítico, esto que es, que permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
- Extremo, único, irreplicable o peculiar. Un ejemplo de este tipo de estudios estaría, según Rodríguez, Gil y García (1999), en estudiar un centro educativo “poco común”.
- Revelador, es decir, cuando el investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un caso que antes le era inaccesible. Un ejemplo de esto está en el método biográfico, donde cada caso es revelador de una situación concreta.

Teoría fundamentada: para definir esta metodología recojo las palabras de Rodríguez, Gil y García:

“La principal diferencia que existe entre este método y otros cualitativos, reside en su énfasis en la generación de teoría. A través del proceso de teorización el investigador, descubre o manipula categorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.” Rodríguez, Gil y García, (1999, pág. 48)

Por lo tanto, el concepto de teoría fundamentada responde tanto al proceso como al producto de la investigación (Rodríguez y Valldeoriola, 2009; Charmaz, 2005). Para ello, durante el proceso el teórico va a seleccionar aquellos casos con potencial cuyo estudio le ayuden a desarrollar o definir su teoría, la cual se redacta al final de la investigación, no al principio como ocurre en otros métodos más experimentales.

Investigación-acción: recordemos que habíamos mencionado que el método a elegir iba a depender del objetivo marcado. De este modo, si el método etnográfico, el estudio de casos y la teoría fundamentada, están relacionados con un objetivo orientado a descubrir, describir o explicar, el método investigación-acción se relaciona con transformar la realidad, esto es, los sujetos implicados en la investigación van a participar activamente.

Según Rodríguez, Gil y García (1999), el origen de este método está en Lewin (1946), que identificó cuatro fases, planificar, actuar, observar y reflexionar. En el caso de este

método de investigación aplicado a la educación, el papel protagonista va a estar en el educador-investigador. Otra característica importante, según Bartolomé (2000), es que la investigación, la acción y la formación se articulan de forma casi permanente.

Finalmente mencionar que Rodríguez, Gil y García (1999, págs. 52-56), consideran tres tipos de investigación-acción en el ámbito educativo actual: la investigación-acción del profesor, la investigación cooperativa y la investigación participativa. La característica diferenciadora principal en esta tipología está relacionada con el número de implicados en el proceso: el docente-investigador y sus estudiantes, miembros de dos o más instituciones o una comunidad, respectivamente.

Todos los métodos de los que hemos hablado no son excluyentes, es más, la utilización de varios métodos nos va a permitir confrontar y comparar datos. Esta técnica se llama triangulación y nos ayuda a dar validez interna a nuestra investigación.

4. EL MODELO DE PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA Y LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA.

En primer lugar voy a explicar en qué consisten el modelo de Programación Neurolingüística y la Teoría de la Comunicación, porque van a guiar la investigación docente llevada a cabo durante mi periodo de prácticas, condicionando los objetivos y facilitando la confrontación entre la teoría elaborada y la práctica.

En segundo lugar, y dentro de este mismo epígrafe, se va a mostrar qué relación hay entre estas teorías y la enseñanza de materias económicas, aportando valor añadido tanto por su vinculación a la Pedagogía como a la Economía.

4.1 Una introducción a la Programación Neurolingüística.

El término de Programación Neurolingüística, fue utilizado por primera vez por Richard Bandler, con estudios en informática y psicología, y John Grinder, con estudios en lingüística, durante la década de 1970 en la Universidad de Santa Cruz en California. En un principio fue descrita por sus autores como una metodología cuyo propósito era investigar la comunicación ejemplar, no crear un corpus práctico.

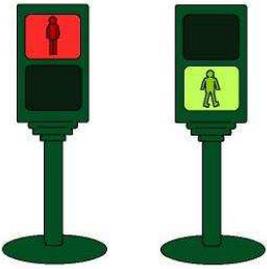
En su primera obra *La Estructura de la Magia I: Un libro sobre el lenguaje y terapia* (1975), Bandler y Grinder recogen los resultados hallados al investigar las obras y los comportamientos de la psicoterapeuta Virginia Satir y el neuropsiquiatra y psicoanalista Fritz Perls. El objetivo que surgió antes de comenzar con la investigación era conocer qué hacían estos dos psicoterapeutas, famosos en aquellos años en Estados Unidos, para que fueran tan efectivos en la obtención de resultados. Así, a través de una investigación cualitativa, hallaron algunas reglas o patrones verbales y no verbales que Perls y Satir utilizaban sistemática y espontáneamente en su comunicación, y que estaban en la base de la eficacia de su trabajo.

Estos resultados se corresponden, según sus autores, no con una nueva modalidad terapéutica, sino de una sistematización de la comunicación terapéutica eficaz, aplicable a cualquier método en particular. En esta obra el nombre de Programación Neurolingüística no es utilizado aún, pues nace más adelante, cuando Bandler y Grinder trabajan con otros autores, principalmente con Robert Dilts.

- Programación: todos estamos *programados* con un conjunto de programas mentales y de comportamiento. Estos están condicionados, por un lado, por el proceso que siguen nuestros *sistemas representacionales sensoriales* y, por otro lado, por el cúmulo creado de recuerdos, experiencias, creencias o patrones de aprendizaje.
- Neuro: en el cerebro se crean las redes neuronales que acogen las *representaciones* de lo que percibimos y sentimos, así como los *mapas mentales* que reflejan nuestra realidad. A su vez, toda acción o conducta es resultado de la actividad neurológica.
- Lingüística: el lenguaje estructura y es estructurado por nuestros procesos de pensamiento, pues nos permite codificar y expresar simbólicamente nuestras experiencias. Es el instrumento que tenemos para provocar cambios en nuestra programación.

Consciente de que hay términos en esta definición que aún no se han explicado, resaltar, ante todo, que la Programación Neurolingüística lo que propone es un modelo que surge de dar respuesta al cómo, esto es, cómo representamos la realidad, cómo es nuestro proceso de pensamiento o cómo nos comunicamos, con nosotros mismos y con los demás. Este modelo incluye una serie de presuposiciones, procesos y técnicas.

Ilustración 4: Ejemplo para entender el término de Programación Neurolingüística.

	NEURO	Veo una luz, verde o roja, o escucho un pitido, a través de mi sistema representacional sensorial visual y auditivo respectivamente.
	LINGÜÍSTICA	A continuación codifico esa información y expreso su simbolismo, es decir, la luz roja equivale a parar y la luz verde y el sonido a caminar.
	PROGRAMACIÓN	En base a la interpretación llevada a cabo caminaré o no. Ese acción de andar ya es, en sí misma, un programa aprendido.

Fuente: Elaborado por Pajares (2014).

Consciente de que hay términos en esta definición que aún no se han explicado, resaltar, ante todo, que la Programación Neurolingüística lo que propone es un modelo que surge de dar respuesta al cómo, esto es, cómo representamos la realidad, cómo es nuestro proceso de pensamiento o cómo nos comunicamos, con nosotros mismos y con los demás. Este modelo incluye una serie de presuposiciones, procesos y técnicas.

La mayor crítica que se le hace a la Programación Neurolingüística, se debe a la falta de que este conjunto de herramientas tenga una cohesión teórica real que explique por qué es como es (Young, 2002). Por eso, y aunque hay estudios neurocientíficos que sugieren la existencia de zonas de coincidencia que avalan varios de los elementos del modelo (Mathison, 2007), los expertos de este campo defienden la investigación cualitativa para el desarrollo de nuevas habilidades, técnicas y aplicaciones.

Actualmente en España existe la Asociación Española de Programación Neurolingüística, constituida en 1995 y con más de 400 socios, cuya finalidad es velar por la correcta y ética utilización y formación del modelo, así como fomentar su investigación y desarrollo. Respecto a las escuelas, aún son todas de índole privada, y se relacionan con la formación en coaching e inteligencia emocional, o con la comunicación y el marketing, por la aportación que la Programación Neurolingüística tiene en todas estas áreas.

4.2 Algunas presuposiciones y conceptos básicos del modelo.

Explicado por Gustavo Bertolotto (2011), los estudios realizados por Grinder y Bandler en la década de los setenta, permitieron establecer una serie de presuposiciones que dan marco teórico al proceso de percibir y comprender la comunicación y el comportamiento humano. Una presuposición es una suposición básica fundamental, que es necesaria para el modelo tenga sentido, por lo tanto, es importante comprender que no se trata de indagar sobre si estas presuposiciones son ciertas o falsas, sino de comprobar si estas presuposiciones nos ayudan a pensar de un modo más efectivo, recordando que cómo pensamos condiciona a nuestra conducta.

La siguiente tabla muestra las presuposiciones más importantes, algunas de las cuales vamos a explicar más detalladamente, con la idea de ir desarrollando la base del modelo y ejemplificando la influencia que estas presuposiciones pueden tener en nuestra función como docentes.

Tabla 9: Presuposiciones de la Programación Neurolingüística.

<ol style="list-style-type: none">1. Siempre estamos comunicando.2. El significado de tu comunicación es la respuesta que recibes.3. El mapa no es el territorio.4. Toda la información que recibimos del mundo pasa a través de los cinco sentidos.5. Para conocer las respuestas es indispensable tener canales sensoriales limpios y abiertos.6. Todo comportamiento tiene una intención positiva.7. No existen fracasos en la comunicación, sólo se producen resultados.8. Aceptamos con mayor facilidad lo conocido.9. Rapport es el encuentro de las personas en el mismo modelo del mundo.10. Las personas tienen todos los recursos necesarios para hacer cualquier cambio que deseen.

Fuente: Bertolotto (2011), y Cherches y Terry (2007).

Siempre estamos comunicando, o lo que es lo mismo, no podemos no comunicar. Incluso nuestra decisión de no comunicar con alguien o sobre algo, está transmitiendo alguna información sobre nosotros mismos.

Como docentes, comunicamos con nuestras palabras, nuestra expresión facial y corporal, en modo en el que permanecemos en un lugar o en qué punto de la clase nos situamos. De hecho, una de las *habilidades docentes básicas propuesta* y contrastada por José María Román (2010), es la utilización adecuada de los silencios.

Es más, si observamos la lista de habilidades docentes básicas propuestas por este docente e investigador, todas están relacionadas con habilidades comunicativas.

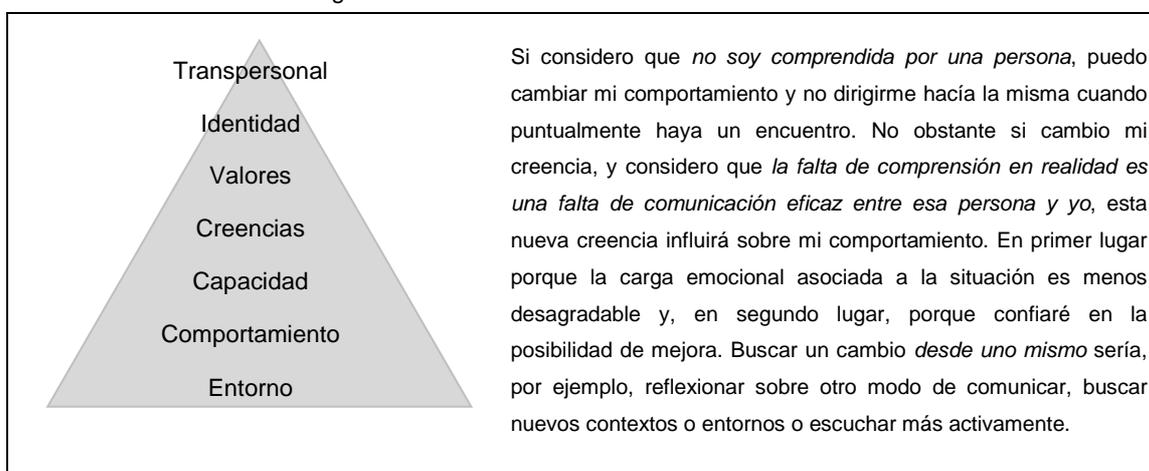
Tabla 10: Habilidades docentes básicas

<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar activamente. 2. Afrontar quejas. 3. Criticar y recibir críticas. 4. Pedir excusas. 5. Negociar acuerdos. 6. Utilizar claves instruccionales. 7. Hacer preguntas. 8. Utilizar los silencios. 9. Ubicación en el aula. 10. Interacción visual. 11. Interpretar señales no-verbales. 12. Sonreír apropiadamente. 13. Entrenar procedimientos 	<ol style="list-style-type: none"> 14. Manejar los niveles de abstracción. 15. Completar con organizadores gráficos. 16. Intercalar informaciones funcionales. 17. Activar esquemas inclusores. 18. No hablar a las pizarras. 19. Velocidad de explicación. 20. Crear conflictos cognitivos. 21. Pensar en voz alta. 22. Describir nuestras estrategias de aprendizaje. 23. Dar instrucciones claras y precisas. 24. Administrar el tiempo.
---	--

Fuente: Román (2010).

El significado de tu comunicación es la respuesta que recibes. Esta presuposición busca situar en uno mismo la raíz del cambio, pues en realidad sólo tenemos control sobre nuestra propia conducta. En palabras de Stephen R. Covey (2009), la efectividad personal e interpersonal es *de adentro hacia afuera*, es decir, si quieres generar un cambio afuera, comienza por cambiar algo en ti mismo. Estos cambios pueden ser más o menos profundos, en base a los niveles neurológicos de Gregory Bateson (1951), teniendo en cuenta que un cambio en un nivel superior va a influir sobre los niveles inferiores.

Ilustración 5: Niveles neurológicos



Fuente: Elaborado por Pajares (2014), a partir de Bateson (1951).

Como docentes esta herramienta es muy útil. Veamos un ejemplo: un docente tiene un problema con un estudiante concreto, este no mantiene la atención, habla constantemente con sus compañeros y su rendimiento es muy bajo. El docente le manda callar todos los días o le cambia de sitio, sin lograr resultados relevantes. Ante un nuevo suspenso, ambos mantienen una reunión. Tras una hora de diálogo poco fluido, el docente percibe que su estudiante cree que haga lo que haga no va a poder aprobar.

Mandar callar a este estudiante o cambiarle de sitio no servía de nada porque ambos cambios corresponden a niveles lógicos inferiores al nivel en el que se encuentra el problema. Si la raíz del conflicto está en la creencia del estudiante de que no va a aprobar, es posible que no resulte útil un cambio que afecte a su entorno o a su comportamiento. Sin embargo, un cambio de creencia, sí va a influir directamente en su comportamiento posterior.

El mapa no es el territorio: esta es una buena metáfora para reflexionar sobre que nuestro modelo del mundo no es, realmente, el mundo. Esta consciencia nos llevará a ser sensibles a los aspectos del mundo que nos interesan e ignoramos de otros. En palabras de Gustavo Bertolotto:

“Sea como sea el mundo exterior, usamos los sentidos para explorarlo y delimitarlo. El mundo es una infinidad de posibles impresiones sensibles, y sólo somos capaces de percibir una pequeña parte de él. La parte que podemos percibir es luego filtrada por nuestra experiencia, cultura, creencias, valores, intereses y suposiciones.” Bertolotto (2011; M-1, Pág.4).

Recordemos que nuestro mapa no es el territorio y, desde luego, no se parecerá al mapa de nuestros estudiantes, cada uno de los cuales tendrá un mapa propio y único.

Toda la información que recibimos del mundo pasa a través de los cinco sentidos. Si bien en el modelo clásico los sentidos se consideran mecanismos pasivos de entrada, la Programación Neurolingüística valora este sistema sensorial como parte de una cadena: entrada-procesamiento-salida. Se consideran tres sistemas representacionales básicos: visual, auditivo y kinestésico.

Además es importante que estos canales estén limpios. Del mismo modo que utilizamos la expresión *escuchar activamente*, para atender a quien habla desde su posición, sin distorsionar su comunicación y sin hacer juicios de valor ni comparaciones, podemos hablar de *ver y sentir activamente*.

Tabla 11: Sistemas representacionales

	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
ENTRADA	<p>Implica la capacidad de recordar imágenes vistas con anterioridad, la posibilidad de crear nuevas imágenes y de transformar las ya vistas.</p>	<p>Es la capacidad de recordar palabras y sonidos escuchados con anterioridad y de formar nuevos sonidos.</p>	<p>Incluye las sensaciones táctiles externas de la superficie de nuestro cuerpo, la sensación interna o visceral que sentimos en nuestro interior y el movimiento o funciones psicomotrices.</p>
PROCESAMIENTO	<p>Cuando una persona procesa la información visualmente piensa en imágenes que representan ideas.</p> <p>La velocidad con que cambian las imágenes le permiten pensar en varias cosas al mismo tiempo, por esa misma razón algunas veces estas personas parecen no terminar los razonamientos, porque en su cabeza ha aparecido una nueva imagen que ha desplazado totalmente a la anterior.</p>	<p>Este procesamiento es lineal, una idea continúa a la otra y, por ese motivo, a una persona que esté procesando de este modo puede molestarle cambiar de tema sin haber terminado de tratar el anterior.</p> <p>El ritmo del procesamiento auditivo puede parecer más lento que el del visual, pero sus razonamientos pueden ser más completos y con una mejor utilización de las ideas abstractas.</p>	<p>Cuando una persona procesa kinestésicamente verifica las informaciones que le llegan desde el exterior contrastándolas con las sensaciones que le producen. Por eso el ambiente y la comodidad influyen tanto sobre su concentración.</p> <p>En este proceso de pensamiento se utilizan imágenes e ideas abstractas y, de vez en cuando, es factible que el individuo se quede abstraído en un tema.</p> <p>El procesar kinestésico facilita el tener impulsos de intuición que permiten llegar a conclusiones sin haber realizado un análisis lógico completo.</p>
SALIDA	<p>La comunicación de una persona procesando visualmente suele caracterizarse por un parpadeo rápido, por tender a señalarse los ojos y por mover mucho las manos y el cuerpo en general.</p> <p>El tono de voz es alto y rápido y suele utilizar predicados como que incorporan palabras como imagen, mirada, aparecer, escena, enfocar, esclarecer, mostrar, ilustrar, observar... o expresiones como "eso lo veo", "a primera vista" o "ver la vida de color de rosa,"</p>	<p>Al procesar auditivamente tanto el tono de voz como la expresión corporal de la persona suele ser regular, con la cabeza hacia atrás, movimientos intermedios y con tendencia a señalarse los oídos.</p> <p>En sus diálogos se utilizan palabras precisas y sus predicados se caracterizan por contener algunas de estas palabras y expresiones: sonidos, armonía, mencionar, discutir, hablar, decir, escuchar, resonar, "lo he oído", "me pregunto si", "estar al son que más", "hacer oídos sordos", "estar a tono", "hacerse eco"...</p>	<p>Al comunicar una persona que procese kinestésicamente suele señalar y tocar su cuerpo, hablar despacio y efectuar movimientos lentos, mientras la cabeza se mantiene firme.</p> <p>También suele hablar despacio y utilizar en sus predicados palabras y expresiones como: cálido, acogedor, cruel, insensible, rudo, pesado, sólido, suave, apagado, apretar, acentuar, mantener, tomar, conmover, adormecer, "con los pies en la tierra", "estar al sol que más caliente", "coger la idea", "con el corazón en la mano"...</p>

Fuente: Elaborado por Pajares (2014), a partir de Bertolotto(2011), y Churches y Terry (2009)

En primer lugar decir que la Programación Neurolingüística es una caja de herramientas sin completar. Al trabajar con ella podemos elaborar nuevas herramientas, o re-elaborar las que ya existen adaptándolas a nuestro contexto y a las

personas con las que estemos interactuando. Además no contamos con verdades absolutas, por lo cual cualquier modelo que se nos facilite puede tener tantas connotaciones como personas conozcamos.

Dicho esto, no podemos afirmar que haya personas visuales, auditivas y kinestésicas. Primero porque el modelo ya cuenta con una simplificación, en la que los sentidos del gusto y del olfato quedan en cierto modo excluidos. La explicación está en considerar que estos dos sentidos generan menos representaciones internas. No obstante podemos tener en cuenta predicados relacionados con estos sentidos como me huele mal, es cuestión de gustos, o deja un mal sabor de boca. En segundo lugar, véase que prácticamente todos contamos con los cinco sentidos, lo que quiere decir que somos sensibles a estímulos de todo tipo.

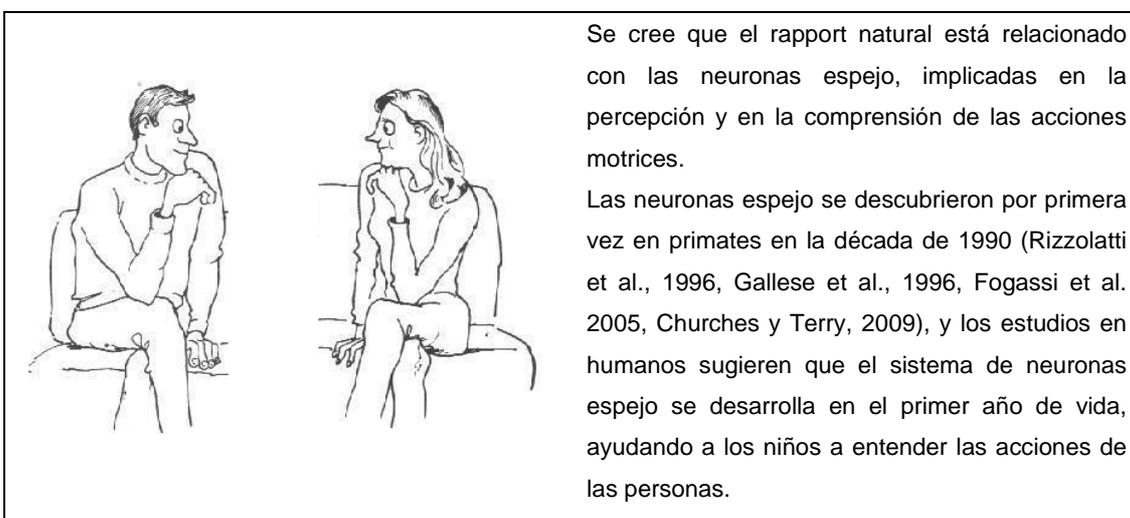
Lo que el modelo recoge es que estos tres canales representacionales, visual, auditivo y kinestésico, se presenta en diferente grado de importancia en cada persona y, normalmente, uno de ellos es predominante sobre los otros dos, el cual recibe el nombre de *sistema representacional preferente*.

Como docentes, la utilidad de este modelo está en cuestionarnos cómo procesan nuestros estudiantes la información que les transmitimos, partiendo de cómo se comunican y sin llegar a categorizarles. De este modo, si hemos explicado al alumnado un contenido verbalmente y un estudiante nos expresa que no es capaz de verlo, lo que nos está queriendo decir es que está intentando procesar la información visualmente, esto es, está buscando generar la imagen que representa la idea que le hemos transmitido, y no logra recrearla. Puede ocurrir que repitiendo la explicación algo más despacio el estudiante logre por sí mismo entender la información pero lo más eficiente sería ayudar al alumno con predicados de contenido visual o con el apoyo de alguna imagen.

A menudo, los conflictos entre dos personas surgen por fallos en la comunicación debido a sistemas representacionales preferentes distintos. Por ejemplo, el individuo A se siente molesto con B porque cree que *nunca presta atención a lo que dice*. Lo que ocurre en realidad es que el individuo A, preferentemente auditivo, se siente ofendido cuando B, preferentemente visual, le cambia de tema *porque le ha venido otra imagen a la mente*.

Rapport es el encuentro de las personas en el mismo modelo del mundo. Dos personas que establecen rapport han sincronizado su comportamiento no verbal. Normalmente se lleva a cabo de manera sistemática cuando estamos frente a alguien de confianza, realizando una escucha activa y en un estado de empatía. No obstante, en nuestra función de guías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el rapport puede ser el resultado de calibrar las señales no verbales de otra persona y del acompañamiento, esto es, un arte que consigue que nuestro cuerpo sea el reflejo sutil y elegante de a quien se está calibrando.

Ilustración 6: Rapport entre dos personas



Fuente: Obtenida del Blog En busca de Antares.

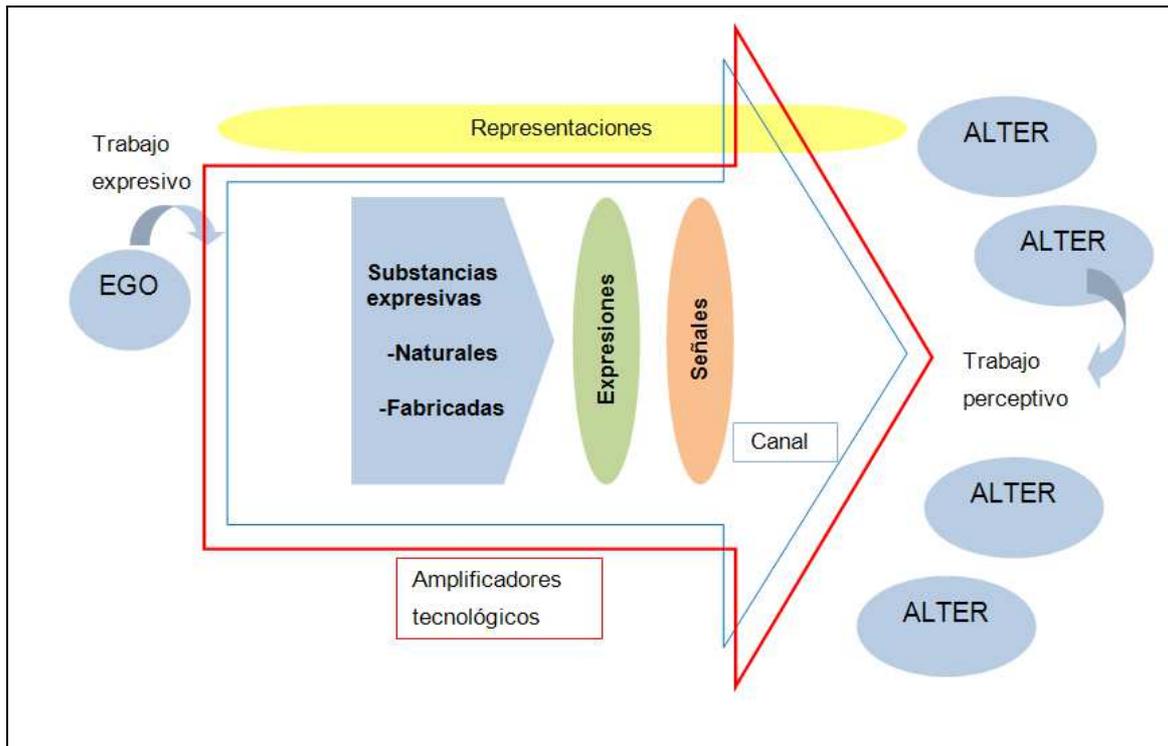
4.3 La Teoría de la Comunicación

Manuel Martín Serrano (1982), en la introducción a la primera edición de *Cuadernos de la Comunicación*, un trabajo elaborado por los profesores de Teoría de la Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, considera que la Teoría de la Comunicación posee un valor estratégico para el avance de muchas ciencias.

En el primer tema de Cuadernos de la Comunicación, titulado Génesis de la Comunicación, se lleva cabo una reflexión científica de la comunicación, desmembrando las partes que conforman el proceso y detallando las aptitudes necesarias para comunicar. Me parece interesante el análisis de esta teoría porque sirve de complemento perfecto al modelo de Programación Neurolingüística. Mientras que este modelo nos ha explicado cómo filtramos la información, cómo la procesamos

y cómo ese concurrir neuronal interno nos condiciona para expresarnos de un modo u otro, la Teoría de la Comunicación pone nombre y apellidos a aquello que fluye en el diálogo entre dos agentes, así como los elementos que pueden servir de acompañamiento y amplificación del producto de comunicar. Para entenderla vamos a detallar las partes.

Ilustración 7: Mapa mental sobre la Teoría de la Comunicación



Fuente: Elaborado por Pajares (2014), a partir de la teoría de Manuel Martín Serrano (1982).

- Actores: la comunicación, por ser una forma de interacción, ha de contar con al menos dos Actores. Puesto que durante el proceso comunicativo estos desempeñan diferentes funciones, Manuel Martín Serrano diferencia entre Ego y Alter o Alteres, siendo el Ego el que inicia el intercambio comunicativo y el Alter o Alteres los Actores que resultan solicitados comunicativamente por el Ego.
- Substancia expresiva: aquello de lo que se sirve el Actor para comunicar. Puede ser su propio cuerpo, el cuerpo de otro, un objeto fabricado o una cosa de la naturaleza. El Ego altera de forma temporal o permanente esta materia para hacer posible la comunicación con el Alter.

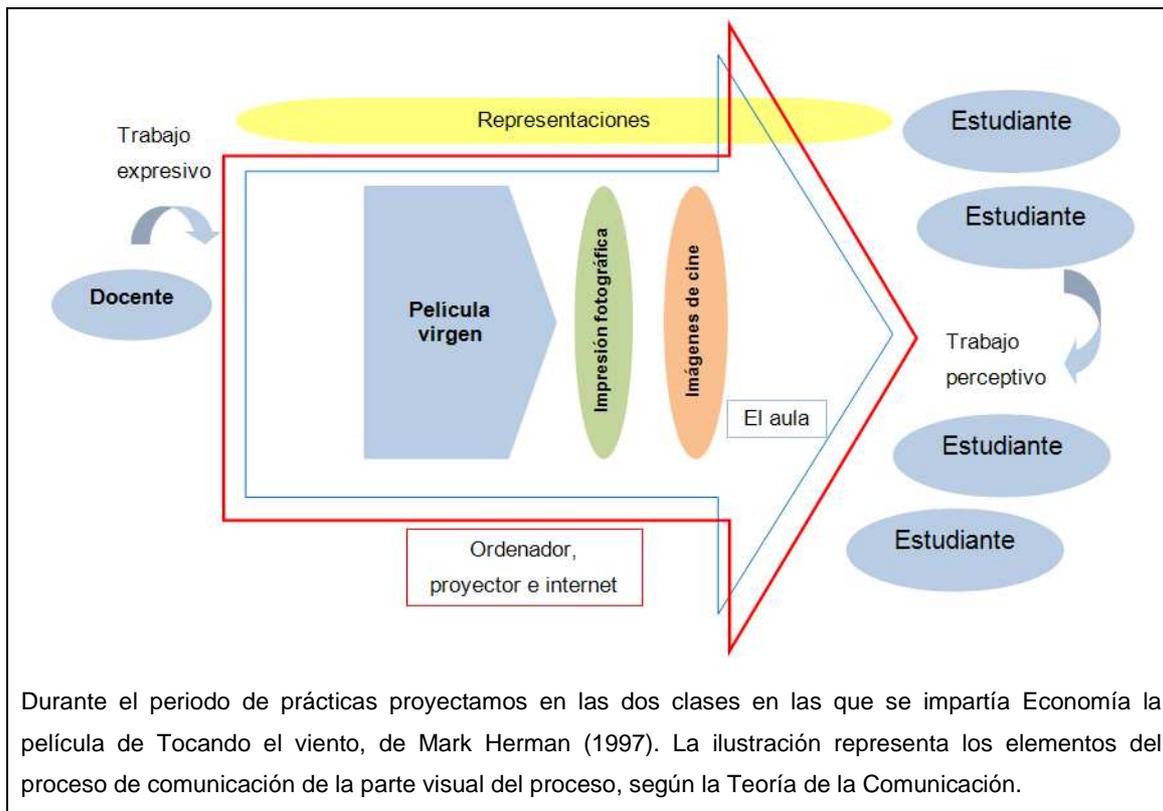
- Trabajo expresivo: se denomina así a la aptitud que tiene el Ego para modificar el estado de la substancia expresiva. Cuando lo hace, produce expresiones.
- Señales: son consecuencia de las expresiones y requieren, además de la modificación de la substancia expresiva, que esta última ceda energía al medio o la reciba del mismo. Para comprender mejor la diferencia entre expresión y señal el tema Génesis de la Comunicación cita el siguiente ejemplo:

El libro consiste en una materia expresiva, constituido por papel y tintas, cuyas expresiones son las letras; la iluminación del libro produce señales que recibe el lector, en forma de variaciones de la energía luminosa reflejada por el papel y por las letras. (Manuel Martín Serrano, 1982).

- Trabajo perceptivo: además del trabajo expresivo se requiere de trabajo perceptivo por parte del Alter, es decir, se requiere que este actor capte la relevancia de la substancia expresiva, adquiera conciencia de la existencia de señales y pueda identificarlas.
- Representación: designación que asocia un actor a un repertorio de expresiones. Para que dos actores puedan compartir un mismo mensaje comunicativo, se requiere que estos compartan una misma designación para el mismo repertorio de expresiones.
- Canal: espacio utilizado por los actores para transportar las señales y que permite que al Alter diferenciar estas señales del resto de las variaciones energéticas que percibe del entorno.
- Amplificadores tecnológicos: la tecnología, esto es, la máquina de escribir, la imprenta, el teléfono o los ordenadores, han sido creados para aumentar la eficacia de los órganos de expresión, de los canales y de los órganos de recepción.

Dados estos elementos, el proceso de comunicación entre dos actores puede no efectuarse porque se carece de instrumentos para la difusión y captación de señales, por ejemplo una persona sorda no podrá captar los sonidos producidos por una bocina; o bien porque no haya una misma designación para el mismo repertorio de expresiones, por ejemplo una persona que vea y sea consciente de las señales generadas por un libro pero no genere ninguna representación porque trabaja en un idioma diferente.

Ilustración 8: Mapa mental, ejemplo basado en una actividad realizada en el periodo de prácticas.



Fuente: Elaborado por Pajares (2014), a partir de la teoría de Manuel Martín Serrano (1982).

En la realidad del aula, el cuerpo y los recursos didácticos serían sustancias expresivas modificadas por el docente, de una manera consciente o inconsciente, para generar unas señales determinadas. Las representaciones que se van a generar de su modificación van a depender tanto del trabajo expresivo del docente como del trabajo perceptivo que realice el alumnado. Por otro lado, dentro del aula va a haber más información que la emitida por el docente, por lo tanto cuanto más llamativas sean sus señales, más atención prestará el alumno a las mismas.

El modelo de Programación Neurolingüística, como hemos mencionado anteriormente, no sólo explicaría cómo comunica el docente, esto es, cómo lleva a cabo su trabajo expresivo, sino que también busca entender cómo los estudiantes desarrollan su trabajo perceptivo, teniendo en cuenta que al cada uno de ellos va a elaborar unas representaciones deferentes.

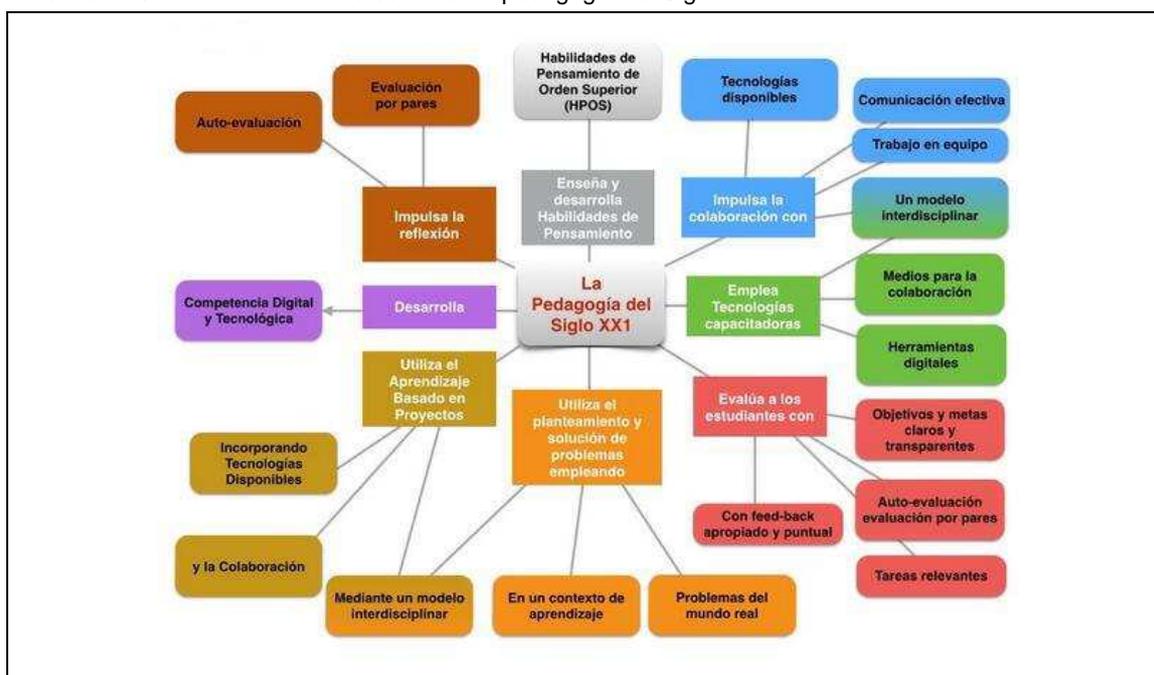
Si dejamos que los alumnos asuman un rol activo durante de la clase, o al menos en parte de ella, además de trabajo perceptivo, los estudiantes llevaran a cabo un trabajo

expresivo, aumentando su esfuerzo, su implicación y su estímulo en el proceso de comunicación.

4.4 Su aplicación a la enseñanza de la Economía.

Hasta ahora hemos utilizado algunos ejemplos para valorar la utilidad de estas teorías en la docencia. Estos beneficios son transversales a todas las materias porque parten de dar recursos para la reflexión del docente. La mayor parte del profesorado lleva a cabo este proceso de manera intuitiva, la Programación Neurolingüística invita a incorporar al método de enseñanza diversos estímulos atendiendo, conscientemente, a qué representaciones se quieren generar en el alumnado y con qué sistema representacional se desea que lo hagan, con la finalidad de que la transmisión de la información sea más efectiva. Para conseguirlo, la Teoría de la Comunicación nos expone todos los elementos influyentes desde que la información parte de un actor hasta que llega a otro.

Ilustración 9: La comunicación efectiva en la pedagogía del Siglo XXI



Fuente: Santiago (2014).

Aunque una comunicación eficaz forme parte de la pedagogía, la docencia ha de adaptarse a la materia que se imparte, en nuestro caso la Economía, y no sólo en relación al contenido. Puede ser útil preguntarnos cuáles son las particulares de la Economía respecto a otras ciencias.

“El objeto de estudio de la Economía es la sociedad, es decir, cómo deciden vivir los individuos y cómo se interrelacionan. Aplicando los métodos de la ciencia a las cuestiones relacionadas con la política, trata de avanzar en los retos fundamentales que tiene toda sociedad” (Gregory Markiw, 1998, cit. por García, 2012, en Extoikos N°7, pág. 81)

Según García Aranda (2012), la ventaja de la Economía es que es una disciplina en la que con pocos conocimientos se puede llegar bastante lejos, y no puede decirse lo mismo por ejemplo del estudio de la física o de la lengua japonesa. Su otra particularidad, y quizás adherida a la anterior, es que los cambios en la teoría y práctica de la ciencia económica están en permanente discusión, sólo hace falta fijarse en el número de libros, revistas o blogs especializados que hay dedicados a esta materia, lo que se ha acentuado con la crisis económica.

“En economía no basta con que las ideas o las conclusiones estén basadas en datos concretos, sino que, para ser eficaces, deben ser compartidas por la sociedad. En otras áreas del conocimiento, como la Medicina por ejemplo, basta con que el doctor conozca el remedio para que el enfermo lo acepte. En economía no sirve ni siquiera con que coincidan segundas o terceras opiniones. En economía es esencial que la opinión pública comparta las opiniones de los expertos para que pueden ser aplicadas.” García Aranda (2012,83).

Por ello, en materia económica se necesita que la persona además de tener una consciencia individual desarrolle su consciencia colectiva.

Estas particularidades son especialmente relevantes en los primeros años de docencia de la Economía, es decir, durante la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, pues serán la base para un desarrollo socioeconómico pleno de la persona como agente económico que es en sí mismo.

Por lo dicho, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Economía además de los contenidos propiamente teóricos, juega un papel relevante la información de los diversos medios de comunicación. Es aquí cuando los alumnos tienen no sólo que manejar los conceptos y tecnicismos sino además aprender a contrastar y a seleccionar la información válida y fiable, interpretar estadísticas y gráficos, diferenciar un dato, de una argumentación y de una opinión, y desarrollar así su sentido reflexivo y crítico. Será el docente de Economía quien, si es un buen comunicador, servirá de guía y modelo a sus estudiantes.

Por otro lado la asignatura de Economía no puede obviar a la empresa como agente económico con personalidad jurídica propia, así como los cambios que está experimentando consecuencia de la globalización, el aumento de la competencia o el desarrollo de las nuevas tecnologías.

Una de estas transformaciones considera que la comunicación tiene un papel clave. En palabras de Ana María Manrique (2008), recogidas en su libro La Planificación de la Comunicación Empresarial, la comunicación se ha convertido en un elemento estratégico en la gestión de empresas e instituciones, debido a la competitividad creciente, dominada por las fuerzas del mercado y la presión social.

Tabla 12: Estructura interna de una empresa encargada de gestionar los procesos de comunicación, de proyección y mantenimiento de la imagen y/o reputación corporativa.

Actividades	Métodos de Evaluación	Consultorías y freelance	Herramientas de gestión de la comunicación
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones con los medios • Comunicación imagen corporativa • Comunicación interna • Comunicación del producto/marca • Relaciones institucionales • Comunicación de la presidencia • Comunicación de la reputación corporativa • Patrocinio y mecenazgo • RRPP y organización de actos. Protocolo • Coordinación de ferias • Apoyo y guía en las acciones de publicidad comercial • E-comunicación • Producciones audiovisuales • Relaciones con los inversores y accionistas • Apoyo a otras áreas de la empresa • Lobbies 	<ul style="list-style-type: none"> • Auditoria de imagen y reputación corporativa • Gestión y evaluación de la marca • Tracking de atributos de marca • Impacto mediático • Perfil del cliente/consumidor • Post test de campañas publicitarias • Media Planning Channel 	<ul style="list-style-type: none"> • Agencias de comunicación y RRPP • Consultorías de comunicación • Agencias de publicidad • Central de medios • Gabinetes de prensa • Agencias de protocolo • Agencias de diseño gráfico • Consultoras de gestión de crisis • Institutos de investigación de Marketing y Tele-marketing • Agencias interactivas: páginas web y productos multimedia • Productoras audiovisuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Estratégico de Comunicación • Manual de gestión de imagen y comunicación • Manual de identidad visual • Manual de Gestión de marca • Manual de crisis • Plan de RRPP • Plan de Medios • Manual de protocolo • Proyecto de patrocinio • Plan de Comunicación Interna • Manual de acogida • Programas de comunicación del presidente • Plan estratégico de la reputación • Programa de Responsabilidad Social Corporativa • Plan de Marketing

Fuente: Manrique, Ana María (2008).

Los estudios demuestran que no vale cualquier forma de comunicación. Por ejemplo, según el profesor de Comunicación Antonio Castillo Esparcia (2004), toda empresa que desee participar de la información económica ha de hacerlo de forma sistemática con una pretensión informativa y no publicitaria, imperando lo noticioso sobre lo interesado, sin por ello renunciar a la proyección indirecta de la imagen de la empresa. Por otro lado, las Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen una nueva forma de comunicación para llegar al usuario final, cuyo esfuerzo y dedicación requieren de personal cualificado para el trabajo en red.

Es decir, como vemos en la tabla 12, las actividades comunicativas de una empresa abarcan desde la relación con los medios y la comunicación de la imagen corporativa, a las relaciones con los inversores y los accionistas o el apoyo a otras áreas de la empresa. Cada una de estas actividades requiere de una forma diferente de comunicación.

Para ello las empresas se han ido profesionalizando en esta área, facilitando los mecanismos y los órganos que permiten interactuar comunicativamente a la empresa con la sociedad, como puede verse en la columna de consultorías y freelance de la tabla 12. La propia Universidad de Valladolid tiene un Gabinete de Comunicación cuya función es coordinar y llevar a la práctica las acciones de comunicación: comunicación interna, relaciones con los medios de comunicación, imagen corporativa, edición de publicaciones institucionales, publicidad y gestión de contenidos de la página web de la Universidad.

Como comprobamos la comunicación externa es la que tiene verdadero protagonismo. Según García Jiménez (1998), la asignatura pendiente de la empresa es la comunicación interna, pues no ha alcanzado todavía suficiente reconocimiento práctico. Bajo su criterio la empresa ha de contar con la creación de órganos responsables, con funciones bien definidas y con dotación de recursos humanos, técnicos y económicos adecuados para desempeñarlas. Los trabajadores, junto con los clientes, forman uno de los pilares fundamentales y es necesario que cada individuo esté integrado con el proyecto empresarial.

En este ámbito el Observatorio de Comunicación Interna e Identidad Corporativa, integrado por IE Business School, la revista Capital Humano y la consultora Inforpress, anualmente premia a los mejores proyectos en el ámbito interno de las empresas

españolas y entidades públicas. En 2013 los premiados, entre las empresas que presentaron sus candidaturas, fueron ING Direct, Banco Popular, ICO, Línea Directa Aseguradora, Iberdrola y LG Electronics. Por ejemplo, la iniciativa de la compañía bancaria ING Direct ha consistido en crear valor para el negocio a través de una campaña que anima a todos sus trabajadores a proponer ideas de ahorro que ayuden a los clientes a gestionar mejor sus finanzas.

Un estudio realizado por el Observatorio en 2006 muestra el valor que tiene la marca interna de la empresa, pues en palabras de Jesus Acebillo, presidente del grupo Novartis en España, los trabajadores son los mejores embajadores de la marca. El 76,4% de las organizaciones tiene una estrategia de posicionamiento de marca y en el 34,5% de los casos es la comunicación interna el elemento más importante a la hora de crear marca como empleador, seguido por la comunicación externa con un 30,5% y con un 26% la responsabilidad social corporativa.

“Una buena marca interna mejora la productividad de los empleados y su satisfacción laboral, reduce la rotación y la pérdida del talento, atrae y mantiene a los profesionales de alto potencial y añade valor de marca de cara al exterior” Roberto Armiño, Director General de Software AG España (2006)

Del estudio se desprende que un 93,9% de las empresas tiene una función de comunicación interna, normalmente integrada en el departamento de Recursos Humanos o en el de Comunicación. De los mandos intermedios, claves en este proceso, se valora la capacidad de negociación, la escucha activa, la inteligencia emocional y la capacidad de hablar con impacto, y reciben formación sobre liderazgo, actitud y motivación, habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

Otro aspecto relacionado con la imagen de la empresa es la responsabilidad social corporativa, que puede definirse como la contribución activa y voluntaria para la mejora social, económica y ambiental por parte de las empresas, con el claro objetivo de mejorar su situación competitiva y su valor añadido. Así lo define la Fundación Mundo Ciudad, entidad inscrita en el registro de fundaciones del Ministerio de Cultura, que pone en valor las iniciativas de empresas públicas o privadas, homenajando su labor social y sus iniciativas responsables.

Entre las empresas galardonadas en el 2013 están Actiu, Philips Ibérica, Eroski, Vodafone España o Limasa, entre otras. Por ejemplo, en la página Web de Actiu

tenemos acceso a su política de calidad y medio ambiente en la cual lleva a cabo un juego de palabras entre su nombre, y la aportación de valor que conlleva su política: Actiu y las personas, Compromiso con el servicio y la calidad, Trabajar con responsabilidad, Innovación y conocimiento y Unir progreso y medio ambiente.

Podríamos decir que estos elementos, marca interna y responsabilidad social corporativa, van adheridos a la marca de la empresa. Según Interbrand las dos empresas con mayor valor de marca en 2013 eran Apple y Google, seguidas de Coca-cola e IBM.

Apple se lleva el primer puesto por su desempeño financiero, sus productos y su popularidad. En 2012 había 72 millones de Macs en uso, y en los cinco años anteriores, las ventas de Mac han crecido un promedio de 15% anual, en comparación con el promedio de 3% al año para el mercado de ordenadores en su conjunto. La App Store de iTunes, con cinco años de historia, ha superado la marca de descarga de 50 mil millones de aplicaciones. Su clave está en responder a las nuevas necesidades, mejorar sus productos y abrir nuevos caminos en el diseño y el rendimiento. Además, los compromisos medioambientales de la marca también parecen estar creciendo: la compañía tiene previsto alcanzar el 100% de energía renovable para sus centros de datos y salas de todo el mundo y ya cuenta con una segunda instalación solar programada para ser operativa a finales de año.

Por su parte, Google es una marca que está siempre presente, bien a través del teléfono, la tablet, el ordenador o en el coche. Por ello la empresa controla alrededor de un tercio de todo el gasto de la publicidad en línea, según un estudio de eMarketer. Los cambios evolutivos en las ofertas principales, como la búsqueda, Android y Gmail continúan manteniendo Google por delante del resto. La marca trata de anticipar y satisfacer las necesidades de sus consumidores a través de una variedad de áreas. La compañía está evaluando constantemente sus productos, la eliminación gradual de los servicios y las ofertas que ya no son pertinentes o son simplemente inútiles, y la introducción de otros nuevos.

En España las marcas más valoradas en 2013 son Movistar, Zara y el banco Santander. Movistar lidera la clasificación con 11.455 millones de euros, un 31% menos que en 2011, según la consultoría por la competencia feroz que tiene en España.

Para anunciar estas marcas las estrategias son muchas, pero en palabras de Joan Costa (2004), la imagen de marca no es un producto exclusivo de diseño gráfico, ahondar en la imagen de la marca es penetrar el mundo personal de las aspiraciones, las emociones y los valores. He visitado los portales online de algunas de las marcas más valoradas y hemos observado frases publicitarias asociadas a la imagen de la empresa que así lo descubren:

- Apple: Eres más poderoso de lo que crees.
- Coca-cola: Estas aquí para ser feliz, refresca tu salud emocional.
- Campofrio: Que nada nos quite nuestra manera de disfrutar la vida.
- Santander: Nuevo Plan Crédito Familiar, por cumplir tus sueños y proyectos.

Las empresas y las Administraciones Públicas también tienen muy en cuenta la imagen y los mensajes que quieren transmitir a la sociedad. Un claro ejemplo de ello son los últimos spots publicitarios de la Agencia Tributaria para la sensibilización contra el fraude fiscal, que se pueden encontrar en su espacio online: www.agenciatributaria.es.

Por este cúmulo de aspectos, la Programación Neurolingüística, a través de escuelas privadas, tenía su mercado potencial entre los comerciales, los publicistas y los conferenciantes y, junto con el coaching y la inteligencia emocional, entre los directivos y los emprendedores. A medida que el modelo se va divulgando, se estudia qué papel puede tener en el área de la docencia.

Al igual que se realiza en Economía, la Programación Neurolingüística es un modelo simplificado del proceso de comunicación, por lo tanto para adaptarse al proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de investigación, adaptación e innovación por parte de los docentes de cada área. Puesto que la Economía es una materia que absorbe casi todas las modalidades y métodos de enseñanza, nos va a permitir también desarrollar nuevas estrategias en este ámbito.

5. MI PROPIA INVESTIGACIÓN DOCENTE.

Este epígrafe corresponde al resumen del proceso de investigación que he llevado a cabo durante el periodo de prácticas, esto es, durante los meses de marzo y abril del año 2014 en el centro educativo La Salle Palencia y, en particular, en la asignatura de Economía que se imparte en una clase de 1º de Bachillerato, en la rama de Humanidades y Ciencias Sociales, y en una clase de 2º de Bachillerato, de la rama de Ciencias y Tecnología.

La investigación versa sobre el proceso de comunicación entre el docente y el alumnado durante las clases de la asignatura de Economía, desde la perspectiva de la Programación Neurolingüística y la Teoría de la Comunicación. En un primer lugar se va a analizar el por qué de la investigación y la metodología empleada, para mostrar después las técnicas y herramientas utilizadas en la investigación. Finalmente se analizarán los datos y se procederá a comentar los resultados y conclusiones.

5.1 Justificación de la investigación

Desde que dio comienzo el Máster hemos realizado muchas exposiciones de nuestros trabajos y, en cada una de ellas, el profesorado nos ha animado a presentarlo como si fuésemos docentes frente, por ejemplo, a una clase de Economía en un instituto. Esa connotación ha hecho variar el cómo nos hemos comunicado, pues en vez de pensar en nuestro trabajo y en el profesor que nos examinaba, teníamos la mente situada en la construcción del conocimiento de quienes podían ser nuestros alumnos.

Según la Junta de Castilla y León y, concretamente, según la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, una de las competencias que ha de dominar el profesorado es la competencia lingüístico-comunicativa. Esta misma competencia no sólo es importante desarrollarla como docente sino que además hemos de transmitírsela a nuestros alumnos, pues la competencia en comunicación lingüística forma parte de las competencias básicas del currículo de la Educación Secundaria.

Por otro lado, el Decreto 42/2008, 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato de la Comunidad de Castilla y León, tiene por objetivos para la asignatura de Economía desarrollar capacidades relacionadas con la comunicación como:

analizar e interpretar la información, valorar críticamente, formular juicios personales o comunicar opiniones argumentadas.

Tabla 13: Competencia lingüístico-comunicativa

Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso. - Reflexión lingüística y su aplicación a la interacción discursiva. - Conceptos y principios de los niveles del sistema de la lengua. - Estrategias para interactuar lingüísticamente. - Bases para ser un buen comunicador.
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear el adecuado código lingüístico. - Utilizar, de manera adecuada, signos no lingüísticos. - Comunicar información mediante signos gestuales. - Manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. - Asociar los enunciados con los contextos en que dichos enunciados son apropiados.
Habilidades y Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender mensajes orales y escritos, verbales y no verbales. - Buscar, recopilar y procesar información. - Gestionar la información y transformarla para convertirla en auto-aprendizaje, conocimiento en acción y expresión del conocimiento. - Interpretar y comprender la realidad. - Comunicarse en lengua propia. - Transmitir en lengua materna aspectos sociales y culturales. - Interactuar en diferentes situaciones comunicativas.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima. - Confianza en uno mismo. - Empatía. - Escucha, exposición y diálogo. - Potenciación de un proyecto compartido,
Comportamientos	<ul style="list-style-type: none"> - Producir textos adecuados a las situaciones y contextos. - Expresar libre y adecuadamente en contenido y forma las propias ideas, pensamientos, opiniones, etc. - Respetar y atender a los distintos niveles en el aula. - Atender a las relaciones entre el resto de las competencias de los docentes.

Fuente: Procedente del documento Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado. Elaborado para el curso 2010-2011 por un grupo de trabajo colaborativo de la Red de Formación del Profesorado de Castilla y León, bajo la tutela de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.

En palabras del cocinero Ferran Adriá (2014), a veces para crear algo nuevo antes hay que volver al origen de las cosas. De ese concepto nace su nuevo proyecto emprendedor, Bullipedia, una enciclopedia de la cocina desde sus orígenes. En palabras de Ferran Adriá, no se trata de hablar del zumo de tomate, ni de la sopa de tomate, ni de la salsa de tomate, sino de ser capaces de ver que se trata de tomate triturado colocado en un vaso, en un plato o en una cazuela, respectivamente. Del

mismo modo, un móvil no es una nueva tecnología, es una herramienta que puede ser utilizada en la aplicación de nuevas tecnologías.

Con esta metáfora quiero ilustrar la importancia de esta investigación. En una época caracterizada por un extraordinario desarrollo de los conocimientos y de las tecnologías y en un momento en que la educación demanda el uso de las TIC en el aula y de nuevas modalidades y métodos de enseñanza, puede parecer más importante, por ejemplo, dedicar tiempo a la investigación de los beneficios pedagógicos de la tecnología 2.0 que a observar cuáles son las expresiones verbales y no verbales del docente y del alumnado.

A este respecto, tenemos en cuenta las aportaciones del profesor Ángel Fidalgo, que se sintetizan en la metáfora de la silla, la cual nos hace referencia a por dónde empezar a construir la innovación educativa, entendiendo por innovación cualquier cambio que mejora lo cambiado en términos, por ejemplo, de menor esfuerzo, mayor rapidez o mayor calidad de los resultados. Por lo tanto, la innovación educativa incorporará mejoras en el proceso formativo.

Tabla 14: ¿Por dónde empezar a construir la innovación educativa?

	<p>Según Ángel Fidalgo, su orden sería:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar por los procesos, que pueden ser cualquier tipo de metodología formativa y logística. 2. En segundo lugar construimos el conocimiento, es decir, nos preguntamos ¿con qué conocimiento trabaja el proceso? No sólo nos referimos a los contenidos, sino también cualquier información útil para el proceso formativo. 3. Después, cualquier innovación ha de contar con dos grupos de personas, el profesorado y el alumnado. Cualquier innovación educativa va a repercutir en estos dos grupos. 4. Finalmente las tecnologías hacen referencia tanto al hardware como al software.
<p>Cuando queremos llevar a cabo una experiencia sobre innovación educativa lo que hacemos es construir la silla. La tecnología debería ser la última pata por construir, pues es la herramienta que ha adaptarse al resto de los cambios. Si comenzamos la silla por la pata de la tecnología, tendremos que empezar de nuevo cada vez que aparezca una nueva tecnología.</p>	

Fuente: Blog de Ángel Fidalgo, entrada del 7 de Octubre del 2010

Por lo tanto, esta investigación es una indagación de innovación educativa basada en los procesos y en las personas, que se va a centrar en un primer momento, no en lo que se dice, sino en el cómo se dice, lo que significa que la persona antes ha tenido

que obtener la información y procesarla de una manera determinada. En segundo lugar, pero no por ello menos importante, vamos a considerar los contenidos de la asignatura de Economía, que es el conocimiento con el que trabaja este proceso de comunicación. En cuanto al uso de herramientas, hay muchas además de las tecnológicas. Nosotros durante el máster hemos utilizado un trozo de plastilina o el espacio del aula como recurso didáctico, señales expresivas según la Teoría de la Comunicación de Manuel Martín Serrano (1982), es decir, no hablamos de lo que manejamos, sino de las metáforas, los simbolismos y/o los conocimientos que hemos obtenido de su uso. De esto nos habla la Programación Neurolingüística, modelo que vamos a utilizar de guía durante la investigación, con la finalidad de que el proceso nos conduzca al desarrollo de nuevas estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Economía.

5.2 Objetivos de la investigación

Objetivo principal

La presente investigación tiene por objetivo principal mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Economía, impartida en primero y segundo de Bachillerato, proporcionando una serie de estrategias comunicativas eficaces y partiendo del análisis del proceso comunicativo generado durante las clases del curso escolar 2013-2014, en el centro educativo La Salle Palencia, teniendo en cuenta el modelo de la Programación Neurolingüística y de la Teoría de la Comunicación.

Objetivos específicos

1. Conocer cómo comunica la docente, en base a los conceptos de la Programación Neurolingüística, así como los recursos didácticos que utiliza durante las clases de Economía.
2. Analizar cómo valoran los estudiantes de la asignatura de Economía los recursos didácticos empleados, partiendo de cómo se han utilizado estos para impartir una unidad didáctica concreta:
 - En 1º de Bachillerato, en donde la unidad didáctica fue impartida por la docente de Economía del centro educativo La Salle Palencia.
 - En 2º de Bachillerato, en donde la misma unidad didáctica fue impartida por mí durante el periodo de intervención de las prácticas.

3. Estudiar los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado y valorar las debilidades y las fortalezas que plantea este hecho.
4. Descubrir las potencialidades de la docente de Economía como comunicadora en base a las cuatro frases del aprendizaje de Maslow (1983), valorando la predisposición al aprendizaje y a la mejora de la competencia lingüístico-comunicativa.
5. Plantear una serie de estrategias comunicativas, partiendo de la Teoría de la Comunicación y del modelo de Programación Neurolingüística, que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Economía.

Tabla 15: Objetivos de la investigación

Objetivo principal				
Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Economía, impartida en primero y segundo de Bachillerato, proporcionando una serie de estrategias comunicativas eficaces y partiendo del análisis del proceso comunicativo generado durante las clases del curso escolar 2013-2014, en el centro educativo La Salle Palencia, teniendo en cuenta el modelo de la Programación Neurolingüística y de la Teoría de la Comunicación.				
Objetivos específicos				
Conocer el proceso de comunicación que se vive en la clase de Economía.	Analizar cómo valoran los estudiantes de la asignatura de Economía los recursos didácticos empleados.	Estudiar los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado y valorar las debilidades y las fortalezas que plantea.	Valorar la predisposición de la docente al aprendizaje y a la mejora de la competencia lingüístico-comunicativa.	Plantear sugerencias de mejora proporcionando nuevas estrategias comunicativas.
↓	↓	↓	↓	↓
En base a: -El modelo de la Programación de Neurolingüística, de Grinder y Bandler (1975). -La Teoría de la Comunicación, de Manuel Martín Serrano (1982).	-1º Bach. Unidad didáctica impartida por la docente de Economía. -2ºBach. Unidad didáctica impartida durante mi fase de intervención.	-Estilo de aprendizaje visual, auditivo o kinestésico, de Grinder y Bandler (1975).	- En base a las cuatro frases del aprendizaje de Maslow (1983)	-Para el docente. -Para el alumnado.

Fuente: Pajares (2014).

5.3 Metodología de la investigación

Esta investigación sigue el paradigma cualitativo, pues estudia una situación única y particular vivida durante mi periodo de prácticas en el centro educativo La Salle Palencia, en la asignatura de Economía y con el alumnado de primero y segundo de Bachillerato, durante el curso 2013-2014.

Dentro de la investigación cualitativa hemos utilizado el método etnográfico pues, como recoge Rodríguez, Gil y García (1999), cuando hacemos una etnografía de una unidad social, que en nuestro caso sería la clase, estamos intentando construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones y conductas de esa unidad.

Para describir la etnografía llevada a cabo bien podría utilizar las palabras empleadas por Atkinson y Hammersley (1994), para conceptualizar la etnografía:

- Énfasis en la exploración en la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes de ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo.
- Tendencia a trabajar con datos no estructurados.
- Investigación de un pequeño número de casos, quizás sólo uno, pero en profundidad.
- El análisis de los datos implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, adquiriendo el análisis estadístico un segundo plano.

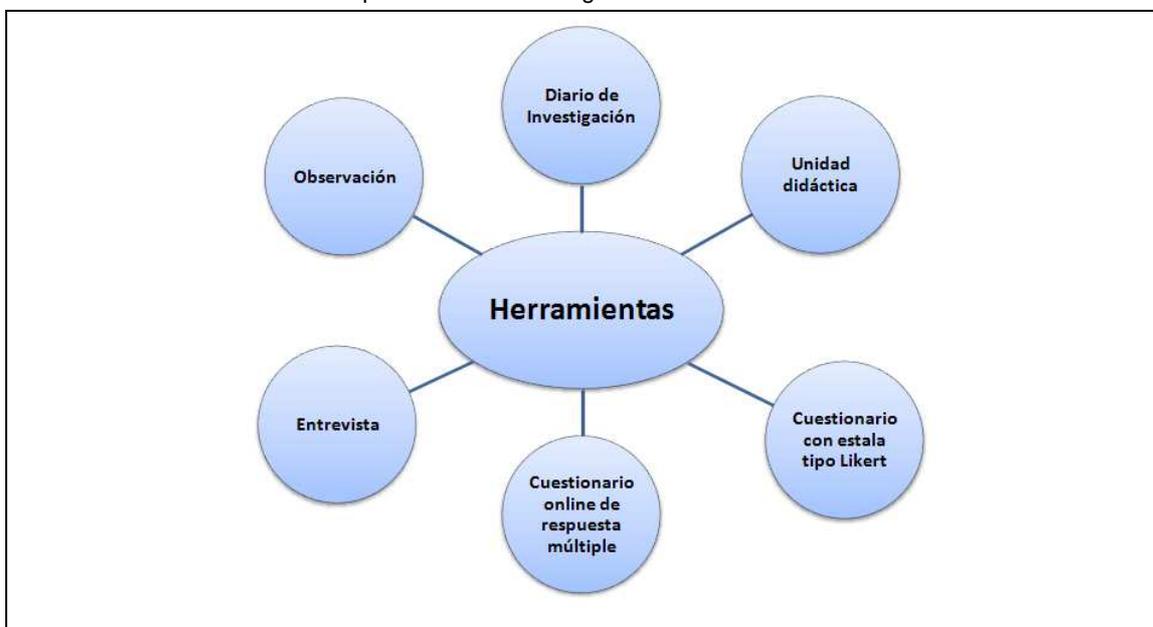
La exploración se ha llevado a cabo entrando en el escenario en el que tenía lugar el fenómeno, esto es, formando parte de la clase Economía de los cursos de primero y segundo de Bachillerato. Las fases de entrada y salida del escenario se han visto determinadas por el periodo de prácticas prefijado por la Universidad de Valladolid, en este caso desde 3 de marzo al 22 de abril. Si bien este tiempo se considera suficiente como para observar lo que sucede en repetidas ocasiones, se ha seguido manteniendo el contacto con el centro a posteriori, tal y como indica la espiral de investigación cualitativa, para recoger algún dato de carácter relevante o validar la información.

Previamente y durante el periodo de prácticas, hubo una fase exploratoria y de reflexión. Durante esta fase, por un lado se revisó la bibliografía y las investigaciones

relacionadas con el proceso de comunicación, el modelo de Programación Neurolingüística y la educación de la economía; por otro lado, se consultó toda la documentación relacionada con el centro educativo La Salle Palencia, es decir, la Programación General Anual, el Proyecto Educativo del Centro, el Plan de Convivencia, el Proyecto de Justicia, el Proyecto de Pastoral, el Plan de Orientación y Tutoría o la Programación de la asignatura de Economía. Estos documentos se consideran relevantes porque ayudan a comprender la cultura del centro, lo que repercute directamente en el fenómeno social de la clase. Finalmente, fue imprescindible revisar bibliografía relacionada con la investigación educativa.

Es condición de una buena etnografía contar con un buen volumen de datos. Para ello se han utilizado varias herramientas: el diario de investigación, los materiales didácticos empleados para preparar y ejecutar las clases, como por ejemplo la Unidad Didáctica, las encuestas a los alumnos y otros agentes y la entrevista a la docente. Estas técnicas para la recogida de la información no sólo han sido útiles para registrar los datos sino que, en especial las encuestas al alumnado, han sido punto de inflexión para variar algunas de las hipótesis generadas durante la fase de observación del periodo de prácticas.

Ilustración 10: Herramientas empleadas en la investigación



Fuente: Pajares (2014)

5.4 Elementos de la investigación

El cronograma, los agentes que han intervenido y los espacios en los que se ha desarrollado la investigación, son elementos que condicionan y configuran la misma. Recordemos que por el criterio de dependencia, en la investigación cualitativa hay una vinculación de los resultados a un contexto concreto, por lo tanto, vamos a describir los elementos que rodean la investigación con la finalidad de aportar fiabilidad.

En el siguiente cronograma se tienen en cuenta todas las etapas que han sido necesarias para la elaboración de la investigación desde el mes de septiembre, momento en el que comenzaron las clases del Máster, hasta julio, cuando tendrá lugar la defensa del Trabajo Fin de Máster. También vamos a visualizar temporalmente las etapas citadas en el apartado anterior, como la fase exploratoria y de reflexión o la de entrada y salida del escenario de la investigación.

Tabla 16: Cronograma de la investigación

FASES Y ETAPAS	MESES CURSO 2013-2014											
	SEP	OCT	NOV	DIC	EN	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	
Formación módulo general	■	■										
Formación módulo específico			■	■	■	■			■			
Formación en Investigación Educativa									■			
Fase exploratoria y de reflexión							■	■	■			
Prácticas en La Salle Palencia							■	■				
Tutorías Trabajo Fin de Máster							■	■	■	■	■	■
Observación directa							■	■				
Diario del investigador							■	■				
Realización de los cuestionarios								■		■		
Realización de la entrevista										■		
Análisis de los datos obtenidos								■	■	■		
Desarrollo sugerencias de mejora										■		
Conclusiones										■		
Entrega Trabajo Fin de Máster												■
Defensa Trabajo Fin de Máster												■

Fuente: Pajares (2014)

La investigación educativa parte y desemboca en las personas, con la finalidad, en última instancia, de mejorar su calidad de vida. Como vimos en el símil de la silla del profesor Ángel Fidalgo sobre innovación educativa, toda mejora repercute en los grupos formados por el profesorado y el alumnado. En el caso de la investigación, contamos con más personas implicadas. Por ejemplo, si en el cronograma hemos

valorado la formación recibida durante todo el Máster como parte influyente para esta investigación, no podemos obviar ahora la importancia que el profesorado de las facultades de Educación y Economía ha tenido en este proceso.

Tabla 17: Personas implicadas en la investigación

PERSONAS	FUNCIÓN
Vanessa Pajares Antolín	Soy la investigadora principal del Trabajo Fin de Máster. Con una doble finalidad, desarrollar y perfeccionar mi rol como docente e investigadora, a la vez que cuido el propósito de aportar algún beneficio a las personas implicadas en mi investigación y de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la economía.
Profesores del módulo general del Máster	Son docentes de la facultad de Educación especializados en sociología, pedagogía y psicología. Este conjunto de profesores han aportado conocimientos y crítica reflexiva, elementos necesarios para cualquier proceso de investigación. Valoro en especial la aportación del profesor José María Román, docente de la asignatura Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, sobre las habilidades docentes básicas, así como por su metodología de enseñanza, muestra en directo de tales habilidades.
Profesores del módulo específico del Máster	Este colectivo engloba a docentes especializados en diferentes ramas económicas: finanzas, marketing, contabilidad o historia económica, entre otras. También hemos trabajado con ellos aspectos como la didáctica, la metodología, el diseño curricular o la evaluación en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la economía. Todos estos contenidos son imprescindibles para un trabajo de investigación que tiene por objetivo principal la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en esta área específica de conocimiento.
Tutora del Trabajo Fin de Máster: Azucena Hernández Sánchez	Como docente ha impartido la asignatura, clave para este trabajo, de Iniciación a la Investigación Educativa. Como tutora, hay que valorar su acompañamiento, sus consejos y correcciones y la confianza depositada en los resultados del proyecto, elementos fundamentales en un trabajo de estas características.
Compañeros del Máster	Por un lado, su papel es determinante si tenemos en cuenta que durante las clases del Máster el conocimiento le hemos construido entre todos. Además, también me han facilitado datos para mi Trabajo Fin de Máster sobre sus estilos de enseñanza y aprendizaje.
Tutora de prácticas en el centro educativo La Salle Palencia	Para el Trabajo Fin de Máster el periodo de prácticas es el contexto en el que se desarrolla la investigación de campo. Mi tutora en el centro educativo me ha facilitado la entrada y la estancia en este espacio, me ha servido de modelo de enseñanza, me ha apoyado en mi fase de intervención y me ha aportado aquellos documentos e información que le he solicitado. Por lo tanto, su papel en la recogida de datos para la investigación ha sido muy importante.

<p>Profesorado del centro educativo La Salle Palencia</p>	<p>He convivido especialmente con el profesorado de matemáticas porque mi tutora también impartía la asignatura. Este contacto ha facilitado conocer el método de trabajo cooperativo que se utiliza en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria y en donde el conocimiento no sólo se construye a partir de la relación profesorado-alumnado, sino también entre estudiante-estudiante. Ha sido interesante comprobar cómo los docentes se esfuerzan por innovar y aprender los unos de los otros.</p>
<p>Otros alumnos del Máster para Profesor de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en prácticas en el centro educativo La Salle Palencia</p>	<p>Compartía centro de prácticas con otros dos estudiantes del Máster, una alumna de la especialidad de Inglés y un alumno de la especialidad de Física. Con ellos he compartido la experiencia y los descubrimientos, los conocimientos y habilidades que progresivamente hemos ido desarrollando en nuestro periodo de prácticas y varios coloquios sobre investigación.</p>
<p>Alumnado de 1º y 2º de Bachillerato de la asignatura de Economía.</p>	<p>No sólo me ha aportado información la observación directa llevada a cabo en el aula. Los estudiantes también han colaborado en la recogida de datos rellenando los cuestionarios y participando activamente durante mi fase de intervención.</p>

Fuente: Pajares (2014)

Finalmente, el tercer elemento importante a analizar son los escenarios en donde se han desarrollado las diferentes fases y etapas de la investigación. Estos escenarios influyen en la investigación de forma indirecta, en la medida en la que lo hacen sobre las personas implicadas en la investigación.

Cualquier espacio, y los elementos que le componen, debería configurarse de modo que favorezca la finalidad para la que se emplea. De ahí, que si cambia la finalidad, el espacio también lo haga. Por ejemplo, en el centro educativo La Salle Palencia las aulas en donde se imparte la Educación Secundaria Obligatoria son diferentes a las aulas de Bachillerato. Esto se debe a que, mientras en Bachillerato se utiliza una metodología considerada más tradicional, esto es, clases teóricas donde el docente transmite la información de forma unidireccional, en los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria prima el aprendizaje cooperativo. Esto hace variar, especialmente, la distribución de la clase.

Durante el periodo de prácticas estos espacios fueron tenidos en cuenta en la fase de observación, concretamente se valoraron sus dimensiones y en dónde se situaban los

alumnos que más atención prestaban durante las clases de Economía, pues se observó que aquellos alumnos que más atendían y participaban tenían una propensión a juntarse.

Además era determinante el lugar que ocupaba yo como observadora, pues obtenía diferente información sentada junto a los estudiantes que sentada en la mesa destinada al docente. En el primer caso, recibía sobretodo información de la profesora, mientras empatizaba con las emociones del alumnado. En este plano era difícil tener una visión global del proceso de comunicación. En el segundo caso, sentada en la mesa destinada al docente, la cual además se encontraba situada sobre una tarima, podía desapegarme del alumnado y centrarme más en el proceso de comunicación profesora-alumnado, observando de frente las reacciones de ambas partes.

Tabla 18: Notas del diario sobre las aulas en donde se impartía la asignatura de Economía.

Clase de 1º de Bachillerato	
	<p>Aula grande de 6 columnas de alumnos por 5 filas. En ella tenía que haber lugar para los 29 estudiantes que asistían a clase de Economía.</p>
Clase de 2º de Bachillerato	
	<p>Aula alargada, con sólo dos filas de alumnos, con 8 estudiantes en la primera fila, en donde estaba el foco de atención, y 6 la segunda.</p>
<p>Cada aula cuenta con su propio ordenador y proyector.</p>	

Fuente: Pajares (2014)

Finalmente vamos a ver en qué otros escenarios se han dado las diferentes etapas de la investigación.

Tabla 19: Escenarios de la investigación

ESCENARIO	ACTIVIDAD
Facultad de Educación y Trabajo Social	En esta facultad se ha llevado a cabo la formación del módulo genérico del Máster y las asignaturas del módulo específico Diseño Curricular de la Economía e Iniciación a la Investigación Educativa. Estas dos últimas asignaturas se han desarrollado en un seminario, entorno que dado el número de estudiantes de la especialidad de Economía, siete, resultaba mucho más cómodo, acogedor y útil para interactuar y construir el conocimiento de forma colectiva.
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Aquí se han desarrollado las materias cuyos contenidos estaban adaptados a la especialidad, esto es, al proceso de enseñanza y aprendizaje de la economía. No podemos olvidar que, independientemente de la sugerencia de mejora que planteemos, la finalidad de nuestro rol como docentes e investigadores va a estar relacionada con que nuestros alumnos construyan conocimiento y desarrollen capacidades en relación con la economía. También hemos estado en las aulas de informática, trabajando con herramientas y recursos didácticos online. Especialmente útil para el Trabajo Fin de Máster ha sido el manejo de Google Drive para la realización de cuestionarios en el espacio online.
Centro educativo La Salle Palencia	En este espacio he realizado las prácticas del Máster. Tanto la fase de observación como la fase de intervención se han visto condicionadas por los objetivos de la investigación y la recogida de datos. Sin este espacio sería imposible realizar una investigación cualitativa, pues requiere entrar en el contexto en donde se da el fenómeno social e interactuar con las personas que lo forman.
Departamento de Ciencias Sociales, del centro educativo La Salle Palencia	En este departamento se encuentran los docentes de las asignaturas de economía, si bien en este caso sólo hay una docente de esta especialidad. En este departamento guardábamos los recursos didácticos y de evaluación y se realizó la entrevista a la docente.
Sala de profesores del centro educativo La Salle Palencia	El proceso de comunicación entre el profesorado y el alumnado varía sustancialmente cuando la relación entre ambos grupos se da en actividades extraescolares. Este centro se caracteriza por fomentar la cercanía entre profesores y estudiantes, lo que se da en el tiempo que destina a profundizar en el saber ser de cada persona. Para ello cuenta con los 10 minutos de la <i>reflexión de la mañana</i> , la hora semanal de tutoría y los <i>25 minutos</i> , tiempo que va después del recreo y que desarrolla el Proyecto de Pastoral y el Proyecto de Justicia Social. Esto sin contar las actividades desarrolladas en horario no lectivo. La sala de profesores es el espacio en el que se preparan estas actividades, se discute sobre los criterios y los resultados y se comparten las experiencias vividas.
Departamento de Didáctica de las Ciencias	Espacio en el que se han llevado a cabo las tutorías del Trabajo Fin de Máster con la tutora Azucena Hernández Sánchez. En este contexto se ha organizado la información, se han establecido las pautas para el diseño de la investigación, se

<p>Experimentales, Sociales y de la Matemática, de la Facultad de Educación y Trabajo social</p>	<p>desarrollaron ideas, se establecieron requisitos y se ha ensayado la presentación del trabajo, una vez finalizado.</p> <p>Este espacio se ha complementado con el contacto a través del correo electrónico y las llamadas telefónicas, especialmente teniendo en cuenta la distancia a la que nos encontramos, pues yo tengo residencia en Palencia. Este otro medio ha facilitado la entrega de documentación y de correcciones, así como la resolución de dudas.</p>
<p>Redes Sociales y Web de la Salle Palencia</p>	<p>El colegio educativo la Salle Palencia se caracteriza, entre otras cosas, por el uso de las nuevas tecnologías. Esto facilita el día a día del alumnado y del profesorado, así como el contacto entre las familias y los docentes.</p> <p>Una de las principales finalidades de la Web está en hacer constar las faltas, los deberes y las evaluaciones del alumnado, para que la información esté accesible a sus familias. También en esta página se puede obtener toda la documentación oficial del centro, como la Programación General Anual y el Proyecto Educativo del Centro. Finalmente, y junto al uso de las redes sociales, tiene por objetivo la difusión de la información, como por ejemplo, difundir los resultados de sus proyectos o de las campañas solidarias en las que participa.</p> <p>Este espacio ha sido fuente de información para mi investigación.</p>

Fuente: Pajares (2014)

5.5 Herramientas utilizadas en la investigación.

Recordemos que la finalidad de las herramientas es recoger y grabar información. Tanto la metodología como las herramientas empleadas están directamente relacionadas con los objetivos específicos planteados al comienzo del diseño de la investigación. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1999), cualquier procedimiento de recogida de datos constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema.

Si los objetivos específicos han de entenderse como parte de un proceso para lograr el objetivo general, con las herramientas nos ocurre lo mismo. No hay que entenderlas por separado sino que valoramos el producto que generan al interrelacionar progresivamente unas con otras. Por ejemplo, la unidad didáctica desarrollada en mi fase de intervención tiene en cuenta el espacio del aula, los alumnos que van a participar de su desarrollo y la metodología empleada por la docente, para implementarla con nuevos recursos didácticos, datos que han sido tomados de la observación y grabados en mi diario de investigadora. En conclusión, la unidad

didáctica se ha visto complementada y condicionada con los resultados de las dos herramientas que le han precedido.

Tabla 20: Relación entre los objetivos específicos y las herramientas empleadas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HERRAMIENTAS
Conocer el proceso de comunicación que se vive en la clase de Economía.	Observación
	Diario del Investigador
Analizar cómo valoran los estudiantes de la asignatura de Economía los recursos didácticos empleados.	Unidad didáctica
	Cuestionario con escala tipo Likert
Estudiar los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado y valorar las debilidades y las fortalezas que plantea.	Cuestionario online de respuesta múltiple
Valorar la predisposición al aprendizaje y a la mejora de la competencia lingüístico-comunicativa de la docente de economía.	Entrevista
Plantear sugerencias de mejora proporcionando nuevas estrategias comunicativas.	Elaboración de un <i>cuaderno de estrategias</i> para el docente de economía



Fuente: Pajares (2014)

Al desarrollar la unidad didáctica, la cual se puede consultar pinchando en el enlace de Dropbox que figura en el anexo, se han escogido las modalidades y los métodos de enseñanza, en base a la clasificación de Mario de Miguel (2005), y los recursos didácticos, llevando a cabo una hipótesis sobre qué representaciones y señales, conceptos de la Teoría de la Comunicación de Manuel Martín Serrano (1982), podrían provocar en el alumnado. Para constatar la utilidad de estos recursos no sólo se observa la motivación que despiertan y los resultados de la prueba de evaluación, sino que también se les pregunta directamente mediante un cuestionario con escala tipo Likert.

Además, y puesto que tuve la oportunidad de vivir el desarrollo de la misma unidad didáctica como observadora en 1º de Bachillerato, y como docente en el curso de 2º de Bachillerato, aproveché para llevar a cabo el mismo cuestionario en ambas clases, con la finalidad de analizar posibles variaciones en la utilidad percibida por los alumnos sobre los recursos didácticos, dependiendo del uso que haya hecho de los mismo una y otra docente.

El cuestionario online con respuesta múltiple utilizado para estudiar los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado, tiene preguntas planteadas por los expertos en Programación Neurolingüística: Robert Dilts (2004), en su libro *Coaching, herramientas para el cambio* y por Gustavo Bertolotto (2011). Este cuestionario quiere comprobar en primer lugar, si ante un mismo problema o dilema cada persona toma diferentes decisiones para su resolución y, en segundo lugar y deseando dar dando un paso más allá, nos preguntamos si la elección tomada tiene o no una relación directa con el sistema representacional predominante del alumno. El análisis de estos datos es importante porque con la información obtenida se puede mejorar el método de enseñanza.

La entrevista realizada a la docente de economía, del centro educativo La Salle Palencia, busca validar las anotaciones de la fase de observación y las hipótesis deducidas, comprender su percepción sobre el proceso de comunicación, y valorar su potencial para perfeccionar la competencia lingüístico-comunicativa partiendo de las estrategias facilitadas por la Programación Neurolingüística y siempre en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la economía.

Finalmente, se proponen unas estrategias comunicativas, algunas de las cuales son complementarias a cualquier modalidad de enseñanza. El grado de innovación y mejora que suponga cada una de estas técnicas, va a depender de los recursos humanos y del contexto al que se transfiera, siendo su puesta en práctica y la evaluación de los resultados, la línea de investigación que sigue a este Trabajo Fin de Máster.

5.6 Análisis de datos

En este epígrafe se analizan los datos de tres de las herramientas utilizadas: un cuestionario sobre los recursos didácticos, clasificados atendiendo al modelo de Programación Neurolingüística, un cuestionario sobre los sistemas representacionales y una entrevista en profundidad a la docente de Economía del centro educativo La Salle Palencia. Este análisis en ningún momento menosprecia la observación, el diario de investigación o los materiales didácticos empleados para preparar y ejecutar las clases durante la fase de intervención de las prácticas docentes, ya que se consideran estas herramientas un apoyo imprescindible para las que ahora se analizan con más detalle.

A continuación, se desarrollan con detalle las metodologías empleadas, con la finalidad de comprender el proceso completo y eliminar sesgos. También se presentan todos los datos obtenidos y un análisis de los mismos.

5.6.1 Cuestionario sobre los recursos didácticos.

Las prácticas del Máster se caracterizan por una fase de observación y otra de intervención. Durante la primera fase de mis prácticas tuve la oportunidad de presenciar la unidad didáctica *La intervención del Sector Público en la Economía*, impartida por mi tutora de prácticas del centro educativo La Salle Palencia, para la asignatura de Economía en el curso de primero de Bachillerato. Posteriormente yo desarrollaría esa misma Unidad Didáctica en Economía de segundo de Bachillerato, en donde la asignatura se ofrece de forma optativa para la rama de Ciencias y Tecnología. La investigación, entre otras cosas, trata de aprovechar esta doble visión de una misma unidad didáctica, como observadora y como docente.

Tabla 21: Pasos durante el periodo de prácticas

Unidad didáctica <i>La intervención del Sector Público en la Economía</i> .					
Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 6
Fase de Observación en Economía de 1º de Bachillerato	Cuestionario sobre los recursos didácticos a los alumnos de Economía 1º de Bachillerato	Preparación de la Unidad Didáctica	Fase de Intervención en Economía de 2º de Bachillerato	Cuestionario sobre los recursos didácticos en Economía de 2º de Bachillerato	Cuestionario sobre los recursos didácticos a la docente de economía de La Salle Palencia.

Fuente: Pajares (2014)

El primer cuestionario que se realiza de forma presencial, en formato papel y dentro del horario de la clase de Economía, busca valorar los recursos didácticos empleados en el aula, esto es, en términos de la Teoría de la Comunicación, aquellas substancias expresivas que modificadas por el docente transmiten al alumnado expresiones y señales que van a favorecer el trabajo receptivo del alumno, si sólo informan, y también el trabajo expresivo, si además guían al alumno en el desarrollo de alguna actividad. La finalidad es, en principio, implementar mi intervención en segundo de Bachillerato con aquellas valoraciones aportadas por los alumnos de primero.

Los recursos se han clasificado teniendo en cuenta el modelo de Programación Neurolingüística, agrupándolos en consideración al sistema representacional que activan predominantemente, que no exclusivamente. Estos son:

- Los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra: aportan al alumnado apoyo visual del contenido, bien de uno específico o del contenido en general, ayudándole a comprender las relaciones.
- El libro de texto: si observamos la unidad didáctica que estamos tratando, y que se corresponde con el tema 11 del libro de texto de Economía de la editorial de Bruño, el grueso de la redacción es neutral, es decir, no despierta un estímulo sensorial concreto sino que se centra en definiciones y explicaciones. Usa palabras del estilo: identificar, decidir, entender, conocer, considerar, desarrollar o preparar.

Respecto a algunos organizadores gráficos, ejemplos relacionados con la realidad y algunas actividades prácticas, que de manera puntual aparecen en los márgenes del libro, se consideran parte de los ítems 1 y 4, respectivamente.

- El orden y la claridad en la explicación de la docente: mediante el canal auditivo el alumno percibe y estructura la información que va recibiendo.
- Las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos: estos recursos permiten al estudiante experimentar, bien sintiéndose en situaciones reales o a través de la construcción de algo.

Tabla 22: Recursos didácticos, clasificados atendiendo al modelo de Programación Neurolingüística.

Ítem	Recursos didácticos	Estímulo predominante
1	Los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra.	Visual
2	El libro de texto	Neutro
3	El orden y la claridad en la explicación de la docente.	Auditivo
4	Las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos.	Kinestésico

Fuente: Pajares (2014)

El cuestionario que se les entrega tiene dos partes. En primer lugar evalúan el grado de preferencia de cada ítem de manera dependiente, ordenándoles en una escala del 1 al 4, siendo el 1 el de mayor importancia. En segundo lugar se evalúa cada grupo de

manera independiente, con una escala tipo Linkert, a elegir entre nada importante, poco importante, importante o muy importante. Además hay un apartado para que anoten cualquier observación que consideren complementaria y que expreso valoro especialmente.

Previamente se les ejemplifica a qué hace referencia cada ítem y se les invita a que valoren cada grupo de recursos con independencia a cómo les haya usado la docente durante sus clases. Concretamente se les dice que, una vez que ya conocen el contenido de la unidad didáctica La Intervención del Sector Público en la Economía, valoren la importancia que dan a cada ítem para el aprendizaje de esos contenidos. Aunque son 29 estudiantes en clase, la encuesta se realiza por 27, una persona que falta y otra que responde inadecuadamente. La valoración para la clasificación final se hace atendiendo a una ponderación de cada puesto.

Tabla 23: Valoración del alumnado de 1º de Bachillerato.

Ítem		Puesto	Nº de alumnos	%	Total de puntos	Clasificación
1	Los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra.	1º	5	19%	62	3º
		2º	4	15%		
		3º	12	44%		
		4º	6	22%		
2	El libro de texto.	1º	6	22%	68	2º
		2º	10	37%		
		3º	3	11%		
		4º	8	30%		
3	El orden y la claridad en la explicación de la docente.	1º	12	44%	83	1º
		2º	7	26%		
		3º	6	22%		
		4º	2	8%		
4	Las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos.	1º	4	15%	57	4º
		2º	6	22%		
		3º	6	22%		
		4º	11	41%		

Fuente: Pajares (2014)

Tabla 24: Ponderaciones

Puesto	Puntos asignados
1º	4
2º	3
3º	2
4º	1

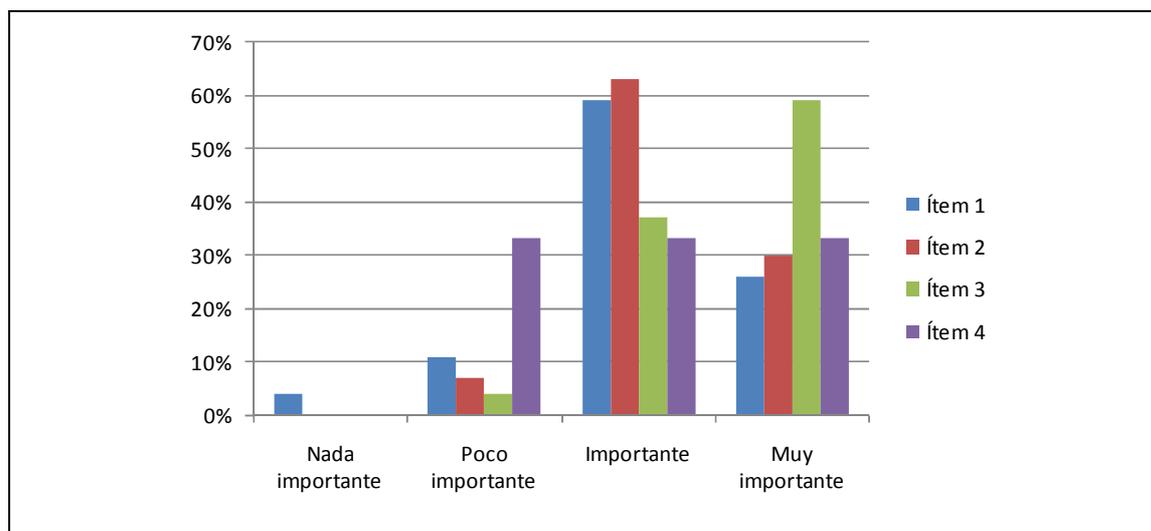
Fuente: Pajares (2014)

Tabla 25: Valoración del alumnado de 1º de Bachillerato.

Ítem		Valoración	Nº de alumnos	%
1	Los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra.	Nada importante	1	4%
		Poco importante	3	11%
		Importante	16	59%
		Muy importante	7	26%
2	El libro de texto.	Nada importante	0	0%
		Poco importante	2	7%
		Importante	17	63%
		Muy importante	8	30%
3	El orden y la claridad en la explicación de la docente.	Nada importante	0	0%
		Poco importante	1	4%
		Importante	10	37%
		Muy importante	16	59%
4	Las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos.	Nada importante	0	0%
		Poco importante	9	33,3%
		Importante	9	33,3%
		Muy importante	9	33,3%

Fuente: Pajares (2014)

Ilustración 11: Gráfico con la valoración de 1º de Bachillerato



Fuente: Pajares (2014)

Tabla 26: Observaciones del alumnado de 1º de Bachillerato en relación a cada ítem.

Ítem		Nº	Ejemplos textuales
1	Los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra.	10	<ul style="list-style-type: none"> - A mí me ayuda más hacer esquemas sobre los temas en clase. - Hacer un esquema con palabras clave. - Estaría bien hacer una visión global al final del tema. - Lo mejor para aprender tema es hacer un esquema para ver el orden de los contenidos. - Se entiende mejor si el profesor va haciendo algún esquema en la pizarra mientras explica.
2	El libro de texto.	2	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que hacer más hincapié en lo que entra en el examen. - Hay que dejar más claro que es lo que hay que estudiar.
3	El orden y la claridad en la explicación de la docente.	4	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante que la profesora explique varias veces los apartados. - Para estudiar en casa sí que hubiera necesitado ampliar las explicaciones de clase. - Explicar más los ejercicios prácticos.
4	Las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos.	9	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer debates ayuda a fijar el tema de una forma interesante. - Sobre el tema hubiera preferido menos teoría y más práctica. - Explicar los temas por medio de ejemplos más didácticos como periódicos o vídeos. - Tratar con casos reales.

Fuente: Pajares (2014)

Como podemos observar en la tabla número 23 esta clase valora, en términos generales, especialmente el orden y la claridad en la explicación de la docente y el libro de texto, por encima de los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra y de las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos. No obstante, al valorar los mismos ítems de forma independiente, casi todas las valoraciones están entre importante y muy importante.

Por su parte, para entender la tabla 26, que atiende a las observaciones anotadas por el alumnado, primero habría que ir al diario de investigación y ver qué método de enseñanza caracteriza a la docente de Economía. Comprobamos, atiendo a las clasificaciones de Mario de Miguel (2005), que la docente sigue normalmente una modalidad de clase teórica y método explicativo cuando se trata de desarrollar el contenido propio de la unidad didáctica, a la vez que se apoya en el libro de texto para seguir un orden lógico. A veces lee en alto algún apartado o invita al subrayado de lo que considera más importante. De ahí que se pueda comprender que muchas de las observaciones señalen la necesidad de complementos a este método, como pueden ser los esquemas y los ejercicios prácticos, es decir, al alumnado ve favorable el uso

de recursos didácticos de los ítems 1 y 4, sin por ello menospreciar los grupos 2 y 3, como se comprueba en las valoraciones recogidas en las tablas 23 y 25.

Teniendo esta información se prepara la fase de intervención. Como se puede comprobar en el documento sobre la unidad didáctica La Intervención del Sector Público en la Economía, que contiene el anexo de este trabajo, se divide la clase diaria en dos modalidades de enseñanza, la clase teórica y la clase práctica, desarrollándose esta última con el método de estudios de casos, con noticias de actualidad directamente relacionadas con el contenido de la unidad, y el de resolución de ejercicios. Además el método explicativo se complementa añadiendo el mayor número de ejemplos relacionados con la realidad, especialmente la que rodea cotidianamente a los estudiantes.

Al finalizar la fase de intervención en la clase de 2º de Bachillerato, se realiza el mismo cuestionario, esta vez a un colectivo de 14 estudiantes. De nuevo se les invita a valorar los ítems de manera independiente a cómo les haya usado la docente, en este caso yo misma, y se añade un nuevo apartado al cuestionario, en donde ésta vez sí se valora mi intervención con una escala tipo Linkert, a elegir entre mal, regular, bien y muy bien, en relación a cada grupo de recursos didácticos. Los puntos de la tabla 7 de nuevo se calculan teniendo en cuenta la tabla 3 de ponderaciones.

Tabla 27: Valoración del alumnado de 2º de Bachillerato

Ítem		Puesto	Nº de alumnos	%	Total de puntos	Clasificación
1	Los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra.	1º	1	7%	31	3º
		2º	5	36%		
		3º	4	28.5%		
		4º	4	28.5%		
2	El libro de texto.	1º	2	14%	25	4º
		2º	0	0%		
		3º	5	36%		
		4º	7	50%		
3	El orden y la claridad en la explicación de la docente.	1º	6	43%	41	2º
		2º	2	12%		
		3º	5	36%		
		4º	1	7%		
4	Las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos.	1º	5	36%	43	1º
		2º	7	50%		
		3º	0	0%		
		4º	2	14%		

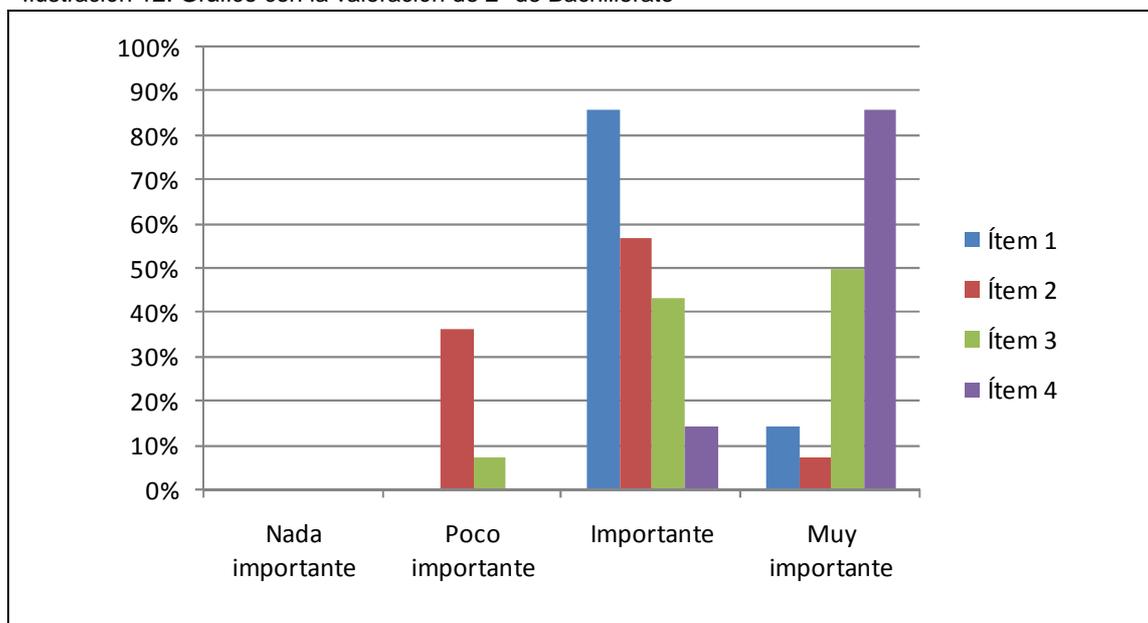
Fuente: Pajares (2014)

Tabla 28: Valoración del alumnado de 2º de Bachillerato

Ítem		Valoración	Nº de alumnos	%
1	Los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra.	Nada importante	0	0%
		Poco importante	0	0%
		Importante	12	86%
		Muy importante	2	14%
2	El libro de texto.	Nada importante	0	0%
		Poco importante	5	36%
		Importante	8	57%
		Muy importante	1	7%
3	El orden y la claridad en la explicación de la docente.	Nada importante	0	0%
		Poco importante	1	7%
		Importante	6	43%
		Muy importante	7	50%
4	Las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos.	Nada importante	0	0%
		Poco importante	0	0%
		Importante	2	14%
		Muy importante	12	86%

Fuente: Pajares (2014)

Ilustración 12: Gráfico con la valoración de 2º de Bachillerato



Fuente: Pajares (2014)

Tabla 29: Valoración del alumnado de 2º de Bachillerato

Ítem		Valoración	Nº de alumnos	%
1	Los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra.	Mal	0	0%
		Regular	0	0%
		Bien	8	57%
		Muy bien	6	43%
2	El libro de texto.	Mal	0	0%
		Regular	0	0%
		Bien	13	93%
		Muy bien	1	7%
3	El orden y la claridad en la explicación de la docente.	Mal	0	0%
		Regular	0	0%
		Bien	4	29%
		Muy bien	10	71%
4	Las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos.	Mal	0	0%
		Regular	0	0%
		Bien	2	14%
		Muy bien	12	86%

Fuente: Pajares (2014)

Tabla 30: Observaciones del alumnado de 1º de Bachillerato en relación a cada ítem.

Ítem		Nº	Ejemplos textuales
1	Los organizadores gráficos y los datos escritos en la pizarra.	2	<ul style="list-style-type: none"> - Me ha gustado mucho el uso de los esquemas en la pizarra. - Los esquemas me han simplificado mucho el tema.
2	El libro de texto.	0	-
3	El orden y la claridad en la explicación de la docente.	5	<ul style="list-style-type: none"> - Las explicaciones son claras aunque demasiado largos. - Me ha agradado mucho la soltura con la que has explicado la unidad. - La explicación ha sido muy ordenada. - Me gusta como explicas con tus propias palabras.
4	Las noticias de los medios de información, los ejemplos relacionados con la realidad del alumnado y los ejercicios prácticos.	8	<ul style="list-style-type: none"> - Me ha gustado la aplicación de ejemplos y los casos prácticos con temas de actualidad. - Los ejemplos me ayudan mucho a entender las cosas. - Esta muy bien la lectura de noticias del día sobre el tema que estamos tratando.

Fuente: Pajares (2014)

Primero señalar que ha sido fácil llevar a cabo la modalidad de clase práctica porque el grupo estaba motivado y era participativo, aspectos fundamentales para construir conocimiento con métodos como el estudio de casos o los ejercicios prácticos, que después complementábamos verbalmente y entre todos.

La modalidad de clase práctica ha sido especialmente valorada, como se comprueba observando el ítem 4 en las tablas 28 y 29. Estos recursos, junto con la necesidad de un discurso claro y ordenado, son los dos grupos considerados como más importantes por los alumnos de 2º de Bachillerato y, en concreto, para la unidad didáctica Intervención del Sector Público en la Economía. Curiosamente, esta valoración va acorde con qué recursos consideran que he utilizado mejor y en las observaciones agradecen sobre todo el uso de ejemplos relacionados con la realidad.

5.6.2 Cuestionario sobre los sistemas representacionales.

El análisis de los datos del cuestionario sobre los recursos didácticos nos lleva a observar que todas las sustancias expresivas bien empleadas son valoradas sin excepción, aunque sí se da a algún ítem mayor grado de importancia, dependiendo de su uso y de lo que se desea enseñar o aprender y a quienes, en este caso la asignatura de Economía y a los cursos de 1º de Bachillerato de la rama de Ciencias Sociales y de 2º de Bachillerato, de la rama de Ciencias y Tecnología.

Por otra parte, y como ya hemos explicado, la Programación Neurolingüística, en su modelo sobre los sistemas representacionales, concluye que normalmente hay un sistema predominante por encima de los otros dos. Para comprobar esto, se decide llevar a cabo un cuestionario de respuesta múltiple, diseñado por el experto en Programación Neurolingüística Robert Dilts (2004), y concretamente en la clase de 2º de Bachillerato en la que se ha vivido la fase de intervención. Como no da tiempo a realizarlo de forma presencial durante el periodo de prácticas, se solicita el último día el correo electrónico a cada estudiante, con la idea utilizar esta herramienta online para la obtención de los datos. Para ello se utiliza Google Drive, servicio de alojamiento de archivos que además permite elaborar cuestionarios, generar un enlace para enviarlo directamente a un correo electrónico y almacenar sistemáticamente las respuestas que se van recibiendo. Los alumnos aceptan la idea con buena predisposición y se comprometen a contestar.

Para la elaboración del cuestionario se tiene en cuenta que:

- Haya una introducción que explique y motive al encuestado a continuar.
- No sea excesivamente largo ni complejo.
- El encuestado obtenga un valor añadido al colaborar con la investigación.

Además se contemplan varias ventajas al utilizar el espacio virtual, como la libertad que se da a los estudiantes para que respondan cuando lo deseen, aprovechando algún momento de su tiempo libre, y la comodidad de no tener un tiempo limitado para realizar el cuestionario, lo que pudiera haber condicionado la respuesta. Para dar valor añadido al alumnado me comprometo, tras su colaboración, a facilitar una respuesta personalizada a cada uno de ellos, en la que se comentan sus respuestas y se explica fácil, brevemente y a través de ejemplos, el modelo de sistemas representacionales de la Programación Neurolingüística. También se da el enlace a un video de unos minutos de duración del experto en el tema Gustavo Bertolotto.

No obstante, y a pesar de todas estas consideraciones, apenas el 50% del alumnado, esto es 6 estudiantes, responden al cuestionario, planteándome si las Tecnologías de la Información y la Comunicación son efectivas a la hora de requerir la participación voluntaria y desinteresada del alumnado.

A continuación, muestro en la siguiente tabla las preguntas realizadas en el cuestionario, así como sus respuestas y la información que pretenden facilitar cada una de estas, es decir, qué sistema representacional deduce que emplea el encuestado para resolver: visual (V), auditivo (A), o kinestésico (K).

Tabla 31: Cuestionario sobre los sistemas representacionales del modelo de Programación Neurolingüística.

Nº	Pregunta	Respuestas	Sistema Representacional al que hace referencia.
1	Evoca una ocasión en las que hayas aprendido a hacer algo por ti mismo, ¿Cómo aprendiste?	Por medio de indicaciones visuales: imágenes, esquemas o instrucciones escritas	V
		Escuchando las explicaciones de alguien	A
		Experimentando, probándolo tú mismo	K
2	Tienes dificultades para encontrar el hotel en que te alojas en una ciudad donde sólo llevas unos pocos días, ¿qué haces?	Sigo caminando en busca de alguna referencia conocida	K
		Pregunto	A
		Miro el mapa	v

3	Alguien te confía un número importante que debes recordar, como por ejemplo el de un teléfono, algún código o un número de serie. Para estar seguro de no olvidarlo, lo mejor será:	Repetírtelo a ti mismo o a otra persona	A
		Hacerte una imagen mental de ese número	V
		Escribirlo o teclearlo varias veces	K
4	Tienes que realizar una presentación ante un grupo reducido de personas. Para sentirte cómodo prefieres:	Tener claro el tono de voz y las palabras que vas a comunicar	A
		Tener a mano esquemas y notas que puedas consultar durante la presentación	V
		Haber ensayado la presentación varias veces	K
5	Cuando realmente quieres enseñar algo a alguien:	Dibujas una imagen o un esquema para esa persona o le escribes unas instrucciones	V
		Se lo explicas lógicamente	A
		Le demuestro como se hace y luego le acompaño mientras lo hace	K
6	Cuando escucho a una banda, no puedo evitar:	Escuchar las letras y los ritmos	A
		Observar los miembros del grupo y otras personas de la audiencia	V
		Moverme al compás de la música	K
7	Cuando estoy nervioso (a):	Visualizo el peor de los escenarios	V
		Hablo conmigo mismo (a) en mi cabeza respecto a lo que me preocupa más	A
		No puedo quedarme quieto (a), me muevo constantemente	K
8	Creo que se puede saber si alguien está mintiendo si:	Su voz cambia	A
		Su actitud me genera una mala sensación	K
		Evita mirarme	V

Fuente: Pajares (2014), a partir de las preguntas propuestas por Robert Dilts (2004).

Para enriquecer la respuesta mando el cuestionario a los compañeros del Máster, docentes en formación para la especialidad de Economía. La metodología es la misma y se proporciona valor añadido enviando a cada persona una respuesta personalizada con información complementaria y útil sobre el modelo de Programación Neurolingüística del que ya hemos hablado en los epígrafes 4.1 y 4.2.

A continuación se presentan las codificaciones de los datos y sus resultados:

Tabla 32: Codificación de informaciones

Docente en formación.	Codificación	Alumnos de Segundo de Bachillerato	Codificación
Docente 1	D01	Alumno 1	A01
Docente 2	D02	Alumno 2	A02
Docente 3	D03	Alumno 3	A03
Docente 4	D04	Alumno 4	A04
Docente 5	D05	Alumno 5	A05
		Alumno 6	A06

Fuente: Pajares (2014)

Tabla 33: Datos obtenidos del cuestionario sobre los sistemas representacionales del modelo de Programación Neurolingüística.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	Total V	Total A	Total K
A01	K	A	K	A	K	K	K	V	1	2	5
A02	K	V	K	V	A	A	A	K	2	3	3
A03	K	A	V	A	K	V	A	V	3	3	2
A04	V	V	A	V	A	A	V	K	4	3	1
A05	K	A	A	A	K	A	K	K	0	4	4
A06	K	V	K	A	K	A	A	K	1	3	4
D01	A	V	K	K	V	A	K	K	2	2	4
D02	K	A	K	V	V	A	V	K	3	2	3
D03	A	K	V	A	A	A	A	K	1	5	2
D04	K	A	K	K	V	K	A	V	2	2	4
D05	K	A	K	A	A	V	K	K	1	3	4

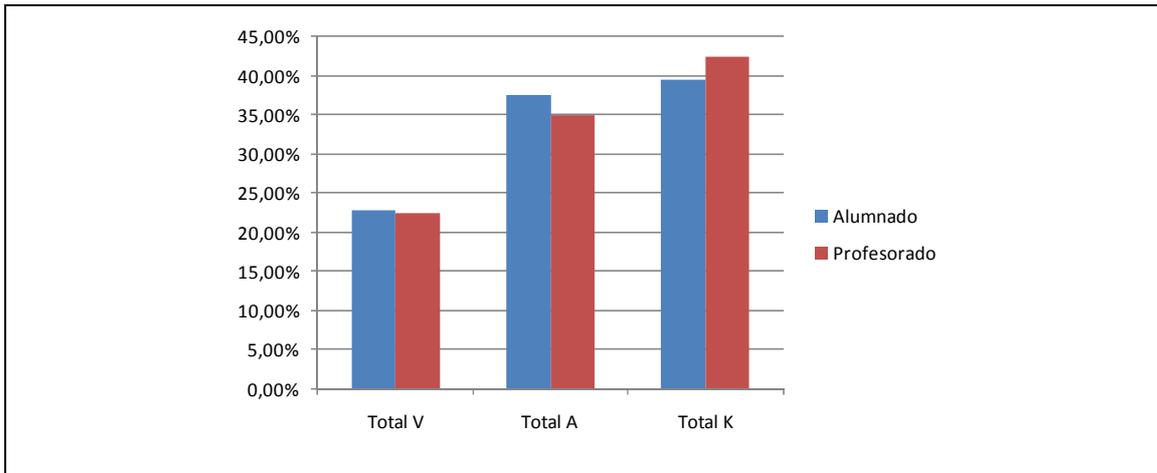
Fuente: Pajares (2014)

Tabla 34: Totales por profesorado y alumnado de cada sistema representacional.

	Alumnado	%	Docente	%	Ambos	%
Total V	11	22,92%	9	22,50%	20	22,73%
Total A	18	37,50%	14	35,00%	32	36,36%
Total K	19	39,58%	17	42,50%	36	40,91%
Total	48	1	40	1	88	1

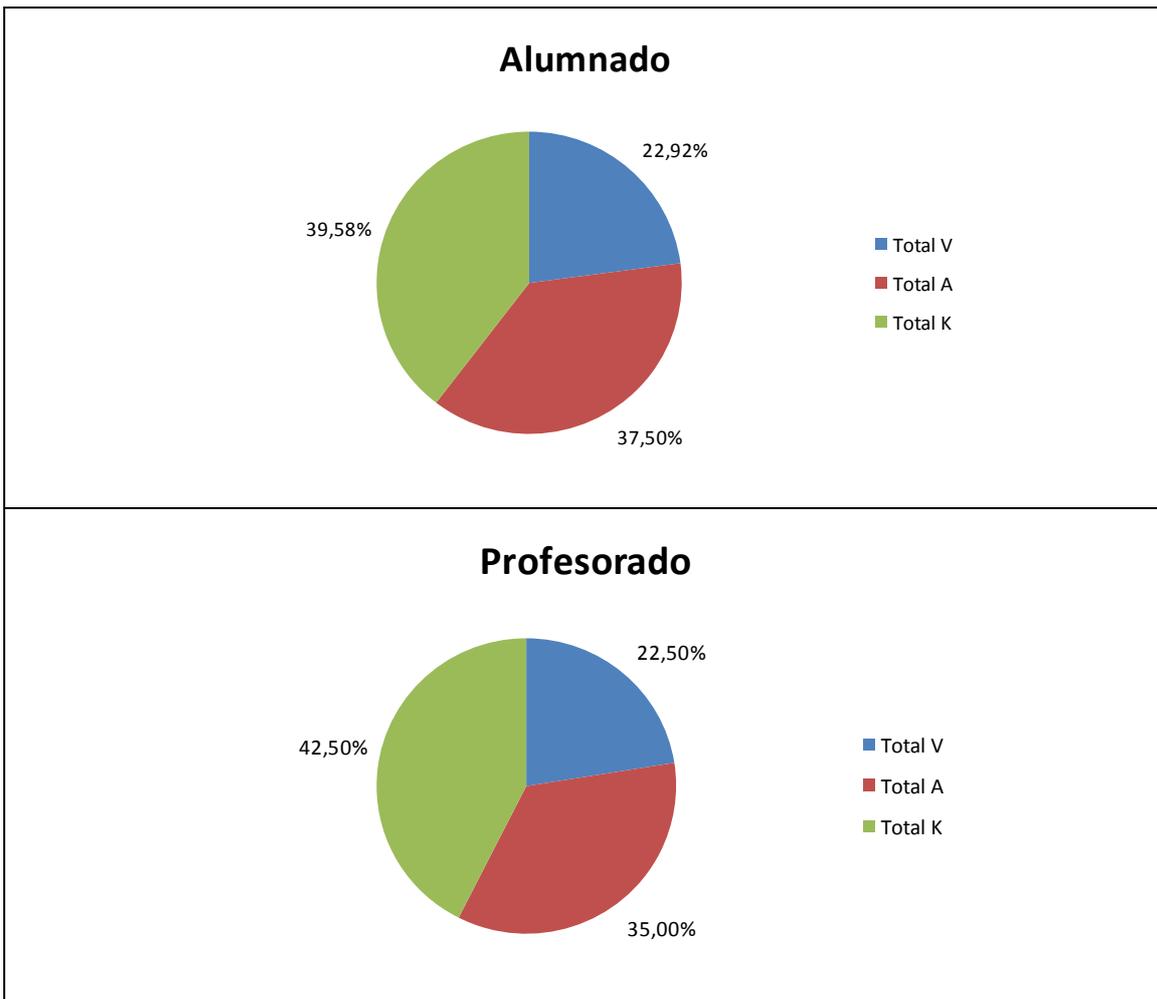
Fuente: Pajares (2014)

Ilustración 13: Gráfico de comparación entre los porcentajes totales del alumnado y el del profesorado de Economía en formación.



Fuente: Pajares (2014)

Ilustración 14: Gráficos con los porcentajes totales asociados a cada sistema representacional.



Fuente: Pajares (2014)

Como vemos en la tabla 31 casi todas las personas encuestadas tienen alguna respuesta vinculada a cada uno de los sistemas representaciones. Y hay casos, véase el estudiante 01 o el docente de economía 03, que se observa claramente cuál es su sistema representacional predominante, con 5 de las 8 respuestas en un mismo sistema, el kinestésico y el auditivo respectivamente. Es decir, que el estudiante 01 sea predominantemente kinestésico, no limita para que desarrolle otras estrategias vinculadas a un sistema representacional diferente, dependiendo de la eficacia y utilidad que encuentre en ellas.

Si prestamos atención a algunas preguntas en concreto, vemos que:

- En la número 1, en la que hay que evocar alguna ocasión en la que hayas aprendido por ti mismo y definir cómo lo hiciste, observamos que 8 de las 11 personas encuestadas han respondido que experimentando, probando por ellas mismas.
- En la pregunta número 2, que hace referencia a encontrar un hotel en una ciudad que no conoces, sólo una persona opta por seguir caminando en busca de alguna referencia conocida, 6 respuestas optan por preguntar a alguien y 4 por mirar un mapa.
- En la número 4, ningún estudiante de forma preferente dibujaría una imagen o esquema para enseñar algo a alguien, mientras que sí lo harían 3 de los 5 docentes de economía encuestados.
- Cuando alguien está mintiendo, pregunta número 8, ninguna de las personas encuestadas presta preferentemente atención a la voz, y sí especialmente a la sensación que le genera la actitud del que está mintiendo.

Es decir, condiciona no sólo el sistema representacional predominante de la persona sino también cuál es la actividad a realizar o el problema o conflicto a resolver.

En la clasificación de los datos por totales de respuestas, tanto en el grupo de estudiantes como en el de docentes, predominan las kinestésicas, con una diferencia del 20% respecto del visual. No obstante, no interpretaría esto como que las respuestas visuales son menos importantes, sino como que tienen un peso de al menos un 20% sobre el total. Es decir, por ejemplo durante una clase de Economía nosotros podemos aportar un mapa mental que ordene las ideas, aclare las relaciones y plante una visión generalizada del contenido; este mapa mental es insuficiente por sí

mismo, pues necesita ir acompañada de una explicación acorde y más profunda. Si el alumnado tuviera que elegir, especialmente tratándose de una ciencia como la Economía, sobre una sola opción, la explicación profunda o el mapa mental, posiblemente se quedaría con la primera, pero eso no conlleva menosprecio hacia el organizador gráfico.

Lo que quiero decir es que el producto del conjunto es mayor a la suma de la partes, o lo que es lo mismo, la riqueza al incorporar simultáneamente estímulos visuales, auditivos y kinestésicos al proceso de enseñanza y aprendizaje, pretende ser más que la suma de cada uno de ellos por separado.

En conclusión, en cada actividad que llevemos a cabo en el aula, o en cada problema o conflicto que planteemos resolver, hemos de tener en cuenta la diversidad del alumnado, valorando que habrá decisiones en relación a los tres sistemas representaciones, las cuales hemos de integrar y utilizar en beneficio de todos, facilitando simultáneamente el mayor número de estímulos y valorando que aunque una persona pueda tener un sistema predominante, tenderá a desarrollar estrategias de todo tipo en base a la utilidad que encuentre en ellas.

Por ejemplo, en Economía Financiera tenemos en cuenta lo dicho anteriormente cuando, para explicar cómo se haya el valor actual de un título no sólo nos valemos del método discursivo sino que además utilizamos una línea del tiempo y usamos casos haciendo referencia a mercados y a cifras reales.

5.6.3 Entrevista.

La importancia de esta entrevista va en proporción a la relevancia que la docente tiene en el proceso de comunicación que estamos analizando. Como figura que transfiere información, dependiendo de cómo lo haga, es decir, de cómo modifique las substancias expresivas, obtendrá unas representaciones u otras en el alumnado; como figura que guía para la construcción del aprendizaje, motivará en mayor o menor medida el trabajo expresivo del alumno.

Cuando me planteo la línea que va a seguir la entrevista tengo en cuenta varios aspectos además de la consecución del objetivo específico número cuatro, esto es, descubrir las potencialidades de la docente de economía como comunicadora.

Tabla 35: Relación entre los propósitos de la entrevista y los comportamientos para lograrlos.

Propósito	Comportamiento para lograr el propósito.
Que la docente comprenda la importancia de la entrevista.	Le explico la importancia de la investigación educativa, qué fases tiene y qué lugar y relevancia ocupa la entrevista en el proceso.
Que la entrevista sea lo más transparente posible para que la docente se sienta cómoda y comunique abiertamente.	Aunque no profundizo desde el principio en algunos temas para no condicionar las respuestas durante la entrevista, sí explico clara y brevemente el tema escogido para el Trabajo Fin de Máster, el proceso de comunicación, y las teorías sobre las que me apoyo, la Teoría de la Comunicación y el modelo de Programación Neurolingüística. También detallo cual es el objetivo general del trabajo.
Qué la docente conecte emocionalmente conmigo y se implique en la entrevista.	Le explico por qué he escogido el tema de mi Trabajo Fin de Máster y cuál es mi motivación para su elección, comentándole alguna de mis vivencias personales en relación al tema.
Que la entrevista sea lo más amena posible.	La entrevista se dinamiza introduciendo otras herramientas de investigación complementarias, como un Brainstorming o el cuestionario sobre los sistemas representacionales.
Que la docente obtenga un beneficio de su colaboración en la investigación	Durante la entrevista se van complementando algunos de sus comentarios, enriqueciendo la conversación. Además al final de la entrevista se le facilita información más detallada sobre la Programación Neurolingüística, algunas estrategias que pueden resultarle útiles, información anotada en mi diario de investigadora sobre su proceso de comunicación y los resultados sobre el cuestionario en el que los alumnos han valorado los recursos didácticos, pues fue una petición suya realizada durante mi periodo de prácticas.

Fuente: Pajares (2014)

Además, se pretende con la entrevista validar algunos datos obtenidos durante mi fase de observación y anotados en mi diario de investigadora. Estas y otras herramientas empleadas para la investigación, como la unidad didáctica o los cuestionarios, se encuentran disponibles para visitar en el enlace de Dropbox que figura en el anexo de este trabajo.

Según Rodríguez y Valldeoriola (2001), que los participantes comprueben y revisen los resultados de la investigación, forma parte de las estrategias para añadir a la investigación validez interna, esto es, el grado con que los resultados se corresponden con la realidad. Concretamente queremos que la docente de economía de La Salle Palencia nos detalle si se siente identificada o no con la deducción de que es predominantemente auditiva y de si ha observado, como yo, cuándo y cómo los alumnos le prestan más atención, es decir, cuando relata ejemplos y anécdotas, momento en el que los alumnos cambian de postura, se colocan más erguidos y la miran directamente. Estas validaciones las encontramos entre las líneas 45-50 y 104-108 de la entrevista a la docente, en adelante (ED). Además las siguientes palabras nos hablan de una forma de procesar lineal.

“Sí que sabes lo que quieres explicar porque suelen ser tres o cuatro cosas, no explico mucho temario todos los días. Yo no recorro a los esquemas, el tema va fluido, estoy aquí y quiero llegar a este otro punto, se lo que tengo que hacer para llegar.” (ED, Líneas 40-42).

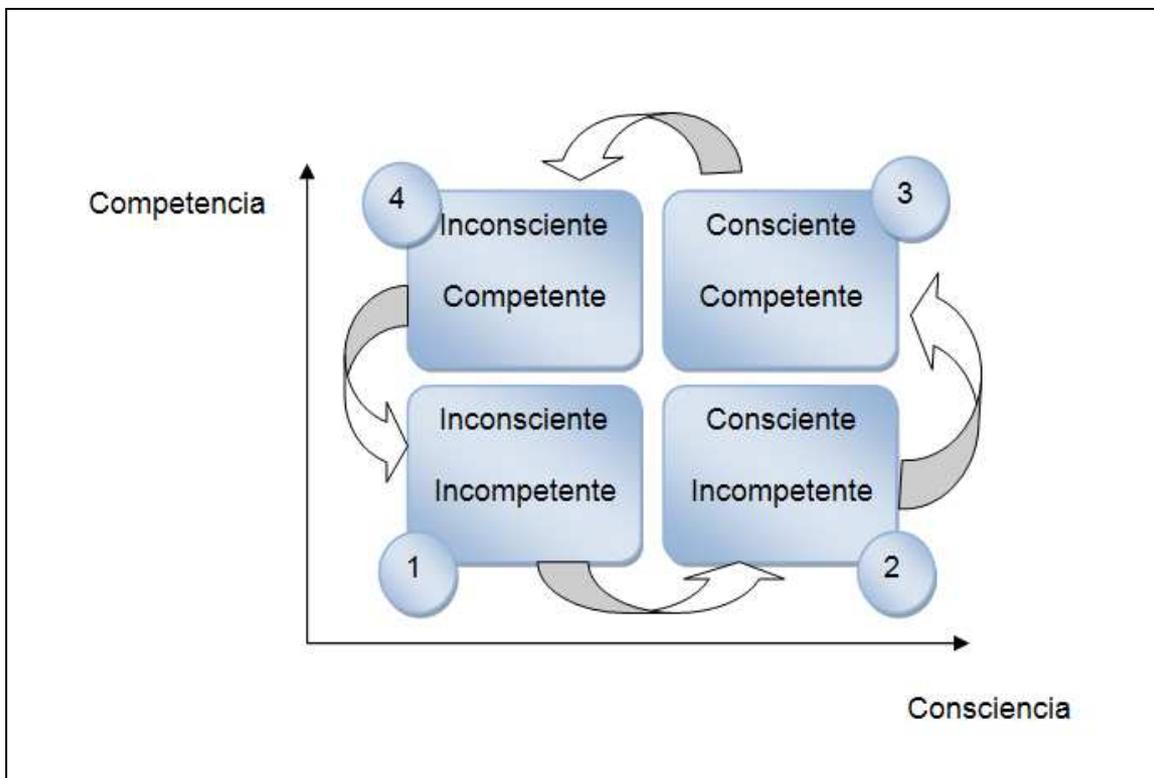
Para analizar las potencialidades de la docente como comunicadora, me baso en la teoría de Abraham Maslow (1954), sobre las Etapas del Aprendizaje, en relación al grado de competencia y de consciencia. Este autor establece que para alcanzar una competencia, antes de iniciar un proceso de aprendizaje, primero hay que ser consciente de que hay algo que no sabes. Considero que hay dos grados de inconsciencia:

- No ser consciente de la propia competencia o de un aspecto de la misma. Por ejemplo, la docente no conoce la existencia del modelo de la Programación Neurolingüística y, por lo tanto, no puede implementar con ella su competencia comunicadora.
- Saber que hay una competencia o un aspecto de la misma que no se domina pero no ser consciente de la relevancia que tiene o puede llegar a tener su desarrollo. Por ejemplo, en el supuesto de que un docente conociera la

existencia de estrategias comunicativas eficaces pero a las que no da importancia para sí mismo, por lo que no mejora con ellas su competencia comunicadora.

En conclusión, para llevar a cabo un proceso de aprendizaje que nos lleve a la etapa 3 de la ilustración, esto es, a ser conscientes y competentes en algo, primero hay que conocer qué no se sabe y también por qué queremos adquirir o mejorar la competencia. Finalmente la etapa número cuatro hace referencia a la práctica no reflexiva, por ejemplo, estamos en esta fase cuando andamos, escribimos o conducimos el coche de forma automática.

Ilustración 15: Etapas del Aprendizaje.



Fuente: Pajares (2014), a partir Abraham Maslow (1954).

A continuación vamos a analizar qué información nos ha dado la entrevista sobre la relación entre las etapas que acabamos de describir y el proceso de comunicación de la docente de economía de la Salle Palencia:

- Inconsciente competente: a través del Brainstorming (ED, ilustración 1), se observa que de forma inconsciente la docente identifica en el proceso de comunicación y por separado, aspectos de los tres sistemas representaciones.

Algunas de sus expresiones han sido: *nos escuchamos*, (auditivo), *cómo te veo, me ves* (visual), *acercamos posturas* (kinestésico). Además deja constancia de la importancia de una sincronización lingüística, al escribir *necesitamos un lenguaje común*.

- Consciente competente: de las limitaciones que supone las creencias asociadas, en este caso, a una asignatura.

“Yo también doy clase de matemáticas y cambia mucho [en referencia al proceso de comunicación]. Una cosa de la que me he dado cuenta es que Economía es una asignatura nueva y sólo por eso ya es más atractiva que matemáticas. Además con las matemáticas a veces traen mucha carga y ya están estigmatizados” (ED, líneas 93-96).

De algunas habilidades docentes básicas, como la utilización de los silencios o de las miradas para transmitir sin necesidad de parar la clase (ED, líneas 33-36), y finalmente también está en esta etapa en relación a que es consciente y lleva a cabo su necesidad de visualizar, escuchar y sentir el proceso de comunicación previo a que se dé y de la importancia que esto tiene para que el proceso sea eficaz.

“Necesito el trayecto entre clase y clase para visualizar a qué aula voy, quiénes están allí, recordar qué pasó ayer o pensar en algo especial a lo que tengo que atender y qué voy a hacer. Y es muy importante si vienes mal de la clase anterior, porque entonces la clase que empieza se convierte en una continuidad de la primera. Por eso cuando tú estabas aquí, en las prácticas, para mí era muy difícil, porque nos pasábamos los cambios de clase hablando y no tenía tiempo de preguntarme dónde estoy y qué voy a hacer.” (ED, líneas 17-23).

- Inconsciente incompetente: podría mejorar su conocimiento consciente, teórico y profundo de los elementos del proceso de comunicación y de las variables que influyen en el mismo. Esto se deduce, por ejemplo, de que al preguntarle por un consejo en relación a la comunicación, responde con una creencia (ED, líneas 80-81). Su desarrollo y progreso parece venir marcado por la experiencia y la intuición.

“Yo no sé si conozco algo, creo que no conozco nada [en referencia a la Teoría de Comunicación y al modelo de Programación Neurolingüística]. Pero todo lo que te he contado hasta ahora, que no sé si es bueno, malo o regular, si está bien o está mal, lo he aprendido por ensayo y error.” (ED, líneas 85-87).

Además es curioso como en relación a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, reconoce que se le dan mal pero siente su gran utilidad (ED, líneas 133-136). No se tiene constancia de que se esté formando al respecto, por lo que se deduce que aún falta de completar su estado de consciencia.

- Consciente incompetente: durante la entrevista, y en especial cuando le he relatado algunas estrategias eficaces concretas y algunos ejemplos personales en los que cuento cómo estos conocimientos me han ayudado a comunicarme y a mejorar mis relaciones interpersonales, la docente ha ido pasando de la etapa 1 a la 2, con expresiones, ya fuera de entrevista, que mostraban interés y ganas de seguir conociendo más profundamente el tema.

Además, identificar su sistema representacional dominante, el auditivo, y ver qué relación tiene esto con las expresiones que utiliza y su forma de procesar, ha ayudado a su nivel de consciencia, pues siente en primera persona aquello de lo que se le está hablando. También guarda conexión que esto último el hecho de que, por ejemplo, le cueste esfuerzo realizar un organizador gráfico en la pizarra (ED, línea 116), mientras a una persona preferentemente visual no sólo no la supondría esfuerzo sino que además le facilitaría la exposición oral.

5.7 Conclusiones de la investigación

Las herramientas empleadas para la obtención y registro de datos y el posterior análisis de los mismos, tienen por finalidad alcanzar unas conclusiones en relación a los objetivos planteados. Estas nos ayudan a tomar consciencia y a reflexionar de forma más objetiva e imparcial sobre la *realidad* en el aula, teniendo así la oportunidad de plantear estrategias para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, en nuestro caso particular, para materias económicas.

En esta investigación en particular, el análisis conjunto de todos los datos, me permiten sintetizar las siguientes conclusiones:

- Los sistemas representacionales, de los que habla el modelo de Programación Neurolingüística, visual, auditivo y kinestésico, influyen en la comunicación, tanto en los aspectos verbales como no verbales. Teniendo en cuenta que bajo la Teoría de la Comunicación los recursos didácticos son sustancias expresivas que el

docente modifica para comunicarse, la importancia de cada sistema de representacional va a influir en qué recursos didácticos elige el docente y cómo les emplea. Es consecuencia, la predominancia de un sistema representacional influye en el estilo de enseñanza del profesorado.

- En relación a las estrategias que los alumnos adoptan para su propio proceso de aprendizaje, el análisis de datos apunta a que no hay relación directa entre la predominancia de un sistema representacional y un estilo de aprendizaje determinado. La toma de decisiones se ve influenciada por lo que hay que aprender o resolver y la utilidad que atribuyen a cada una de las estrategias, con independencia a que estas se asocien a un sistema visual, auditivo o kinestésico.
- Para la asignatura de Economía y en términos generales, el orden y la claridad de la explicación del docente sigue siendo el recurso didáctico más valorado por el alumnado. No obstante, para el aprendizaje efectivo los estudiantes demandan que el proceso de enseñanza implemente estímulos en relación a los tres sistemas representacionales, de ahí que todos los recursos didácticos, al valorarlos de manera independiente, se consideren mayoritariamente importantes o muy importantes.
- La importancia que el alumnado asocia a cada recurso didáctico dentro del aula, al valorarlos de manera dependiente, va en relación al uso que el docente haya hecho de los mismos. Cuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje no se reciben estímulos de uno de los sistemas representacionales, por ejemplo, cuando no se facilitan los estímulos visuales necesarios, el estudiante suele desarrollarlos por sí mismo.
- Para que el docente desarrolle la competencia comunicativa y, en consecuencia, mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje que vive en el aula, ha de ser consciente de cómo comunica, y así lo ha valorado la docente cuyo proceso comunicativo se ha analizado y validado durante la entrevista.

El profesorado puede ser consciente de que el método de enseñanza ha de contar con el mayor número de estímulos posibles y aún así no ser consciente de cómo procesa la información y de cómo eso influye en su lenguaje verbal y no verbal y en su empleo de los recursos didácticos.

- Las características de las materias económicas requieren, y a su vez facilitan, el desarrollo de la competencia comunicativa.

6. PROPUESTA DE MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA A PARTIR DE ESTRATEGIAS DEL MODELO DE PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA.

Si en el apartado anterior concluíamos que las materias económicas requieren, y a su vez facilitan, el desarrollo de la competencia comunicativa, en este apartado vamos a proporcionar algunas aportaciones para ello. Estas estrategias no son algo a memorizar, sino que requieren, del docente de materias de Economía, de reflexión, práctica continuada y autoevaluación de los resultados.

6.1 Viajando entre la estructura profunda y estructura de superficie del lenguaje.

El lenguaje tiene una estructura, pues existe un conjunto de reglas que identifican qué secuencias de palabras tienen sentido y cuáles no. En el libro *La Estructura de la Magia*, de Bandler y Grinder (2007), citan el siguiente ejemplo a partir de la teoría de la Gramática Generativa Transformacional, de Noam Chomsky (1975):

Versión original:

Al destruir la estructura de la oración, ésta pierde todo el sentido; deja de representar el modelo de una experiencia.

Luego de invertir el orden de las palabras:

Experiencia una de modelo el representar de deja; sentido todo pierde ésta, oración de la estructura la destruir al. Bandler y Grinder, (2007, 12ª edición, pág. 45).

Tabla 36: Procesos entre la estructura profunda y la de superficie.

Proceso	Acción	Ejemplo
Generalización	Es un proceso mediante el cual algunos elementos del modelo de la persona se desprenden de la experiencia original y llegan a presentar la categoría total.	<i>No te puedes fiar de nadie.</i> ¿De nadie?
Omisión	En esta desviación lo que hacemos es prestar atención de forma selectiva a ciertas dimensiones de nuestra experiencia, al tiempo que excluimos otras.	<i>Es muy duro.</i> ¿Qué es lo que es duro para tí?
Distorsión	Es un procedimiento que nos permite hacer alteraciones o deformaciones en nuestra experiencia de los datos sensoriales que percibimos.	<i>Esa persona piensa que soy ignorante.</i> ¿Cómo sabes que esa persona piensa que eres ignorante?

Fuente: Pajares (2014), a partir de las definiciones de Salvador A. Carrión (2003, pág. 23 y 24).

Esta estructura puede ser profunda o de superficie. La primera es la representación lingüística completa de la cual se derivan las estructuras de superficie de quien habla o escribe tras haber llevado a cabo, generalmente de manera inconsciente, una generalización, una omisión y/o una distorsión.

Las preguntas, como hemos visto en los ejemplos de la tabla anterior, son la clave para pasar de una estructura de superficie a una profunda, con el fin de obtener información de calidad, recuperando y aclarando datos. Chomsky (1975), sugería que cuando oímos una frase, en realidad no procesamos ni retenemos la estructura superficial, más bien la transformamos en su estructura profunda presuponiendo lo que significan las palabras con las que otra persona se expresa. Para evitar estas presuposición y llegar a la estructura profunda primero hay que conocer qué tipo de generalizaciones, omisiones y distorsiones del lenguaje puede una persona llevar a cabo.

Tabla 37: Categorías de generalizaciones

Categoría	Algunos ejemplos		Pregunta
Cuantificadores universales generalizadores	Siempre, todos, cada vez, nunca, ninguna, jamás	<i>Siempre hago mal los ejercicios</i>	¿Recuerdas algunas vez en la que hicieras bien un ejercicio?
Cuantificadores universales limitantes	Sólo, solamente, nada, nadie más, únicamente, lo único	<i>Eso lo dice solamente para que me sienta mejor</i>	¿Qué otras razones crees que le han llevado a decírtelo?
Operadores modales de posibilidad	No puedo, es imposible, no es factible, no es viable	<i>No puedo aprobar el examen</i>	¿Qué te lo impide?
Operadores modales de necesidad	Debes de, (no) hay que, es imprescindible, es necesario	<i>Es imposible que apruebe el examen</i>	¿En qué circunstancias podría ser posible?
Índice referencial generalizado	Los músicos, la vida, la gente, los banqueros, los políticos	<i>Los banqueros se aprovechan de la gente</i>	¿Todo y cada uno de ellos? ¿O alguno específicamente?

Fuente: Pajares (2014), a partir de Churches y Terry (2009), y Bertolotto (2011).

Como señalan Churches y Terry (2009), cuestionar es un arte, y debería partir de la idea clara de lo que se pretende conseguir a partir de la pregunta, evitando incomodar y excederse.

Tabla 39: Categorías de distorsiones

Categoría	Ejemplo	Pregunta
Presuposiciones	<i>Soy tan torpe como mi hermano</i> Presuposición: su hermano es torpe	¿Qué te hace creer que tu hermano es torpe? ¿Exactamente con que materia/actividad te sientes torpe?
Distorsión por nominalización	<i>Tengo una mala relación con el docente</i>	¿Qué elementos determinarían para ti una buena relación?
Distorsión causa-efecto	<i>Los exámenes me ponen nervioso</i>	¿Qué provocan los exámenes para que decidas ponerte nervioso?
Lectura de mente	<i>Yo sé que piensa que no voy a aprobar el examen</i>	¿Cómo averiguaste que piensa eso?

Fuente: Pajares (2014), a partir de Churches y Terry (2009), y Bertolotto (2011).

Tabla 38: Categorías de omisiones

Categoría	Ejemplo	Pregunta
Omisión simple	<i>No me escucha</i>	En concreto, ¿quién no te escucha?
Omisión por nominalizaciones (palabras abstractas)	<i>Quiero ser feliz</i>	¿Cómo sabrás que eres feliz?
Omisión por falta de índice referencial	<i>Mi compañera me ignora</i>	¿Cuál es la conducta que lleva a cabo para ignorarte?
Omisión por comparación	<i>Este trabajo no es bueno</i>	¿Comparado con qué? ¿Medido con qué parámetros?

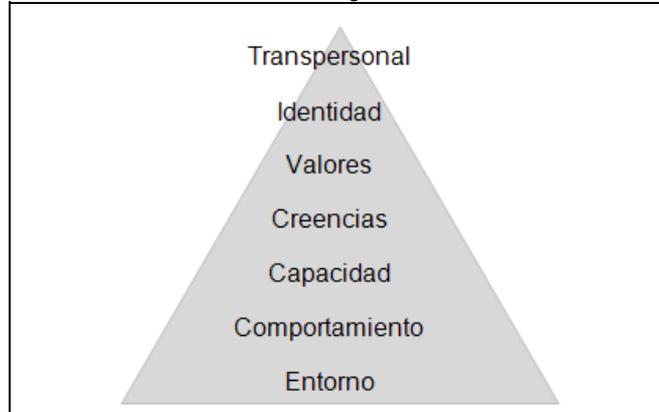
Fuente: Pajares (2014), a partir de Churches y Terry (2009), y Bertolotto (2011).

Conocer y dominar estos procesos entre la estructura profunda y la de superficie, forma parte de la competencia comunicativa que tanto el profesorado como el alumnado han de desarrollar. Para que los estudiantes aprendan los procesos personalmente aconsejo que se practique con temas impersonales y para ello las materias de economía dan mucho juego. Cualquier actividad bajo el método de estudio de casos, como un debate o el análisis de noticias de actualidad, pueden dar pie a practicar el paso de la estructura de superficie a la estructura profunda del lenguaje.

Para alcanzar la estructura profunda no hemos de olvidarnos de los niveles neurológicos que ya vimos en el apartado 3.2 sobre Programación Neurolingüística. Por ejemplo, si un estudiante nos dice que se pone nervioso al hablar en público, llegar a la estructura profunda del lenguaje nos puede ayudar a saber si es por una falta de capacidad para comunicar o por una creencia de que no vale para hablar en

público. En el primer caso habría que desarrollar una habilidad y en el segundo trabajar una creencia limitante.

Ilustración 16: Niveles neurológicos



Fuente: Elaborado por Pajares (2014), a partir de Bateson(1951)

6.2 ¡Cuidado con algunas palabras!

Una presuposición es una suposición básica que empobrece el modelo y limita las posibilidades de superación. Veíamos en la tabla 4 que esto era un ejemplo de distorsión del lenguaje.

Pues bien, hay palabras que tienen una presuposición implícita y por ello hemos de tener cuidado de que no den a entender lo contrario de lo que pretendemos. Veamos estas palabras:

- Intenta: tiene la presuposición implícita de que podrías fracasar. Por ejemplo, no sería recomendable aconsejar a nuestros alumnos *intentar aprobar el examen*. En marketing, sin embargo, sí se utiliza esta palabra como estrategia para motivar al cliente potencial a *que intente encontrar una oferta mejor* a la que los vendedores le están mostrando.
- Si: implica siempre la posibilidad de una elección. Igual que la palabra intenta, no es recomendable utilizarla con las metas. Por ejemplo, si nuestro objetivo es que el alumnado realice satisfactoriamente un ejercicio práctico, ¿Cuál de estas frases suena más motivadora?
 - Si hacéis bien el ejercicio tendréis un punto más en la nota final.
 - Cuando hagáis bien el ejercicio tendréis un punto más en la nota final.

- Pero: niega siempre la frase anterior. Comprobemos que no sentimos lo mismo al pronunciar cada una de estas dos frases:
 - Me gusta cómo has resuelto el ejercicio pero podrías hacerlo mejor.
 - Podrías mejorar el ejercicio pero me gusta cómo le has resuelto.

Si deseamos dar relevancia a las dos partes de la frase es mejor utilizar un *y*. Por ejemplo la frase anterior quedaría: me gusta cómo has resuelto el ejercicio y te invito a que lo mejores.

- No: cuando pedimos a alguien que *no piense en un caballo rojo*, en realidad estamos provocando que esa persona reproduzca en su cabeza un caballo rojo. Por eso es más efectivo en una biblioteca un cartel en el que se lea la frase respete *el silencio*, a uno que diga *no hable en voz alta*.

6.3 Como si aprendieras sobre las posiciones perceptivas.

El espacio es una substancia expresiva con la que todos podemos comunicarnos. Por ejemplo, cuando supervisamos un examen, moverse entre el alumnado no sólo nos ayuda a observar mejor qué está ocurriendo sino que además transmitimos a los estudiantes el mensaje de que han de respetar las normas, pues estamos atentos y vigilantes.

Cuando organizamos un debate entre dos grupos claramente marcados, la tendencia es a que un grupo se sitúe frente al otro. Si estuviesen los individuos mezclados el debate podría ser el mismo pero la posición que ocupamos hace circular más eficientemente la información ya que, sin ni siquiera hablar, sé a qué grupo pertenece cada una de las personas.

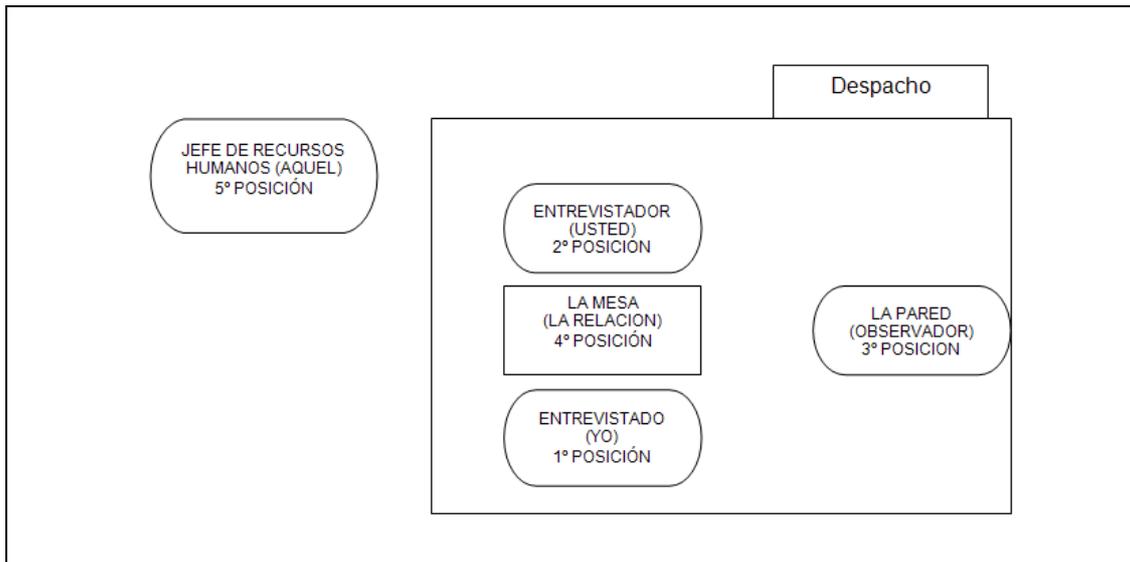
Cuando trabajamos de manera práctica, por ejemplo, cuando en Orientación Laboral se habla de la entrevista de trabajo, no sólo se teoriza sobre cómo podemos transmitir adecuadamente nuestras competencias y cualidades sino que además ensayamos *como si* estuviéramos en una entrevista, esto es, elaboramos un escenario, lo caracterizamos y dibujamos unos roles, un entrevistado y un entrevistador. Abordar las posiciones físicamente nos hace ver, escuchar y sentir más, obteniendo más información y construyendo más aprendizaje.

La expresión *como si* resulta clave. Por ejemplo, cuando realizamos una exposición oral en público actuar como si fuésemos unos expertos comunicadores nos disocia de nosotros mismos y de nuestras posibles creencias limitantes para asociarnos a una figura cuyas cualidades son las más adecuadas para nuestro propósito. En el ejemplo de la entrevista de trabajo dependiendo de en qué lado de la mesa nos sentemos, actuaremos como si fuésemos entrevistador o como si fuéramos el entrevistado.

En el modelo de Programación Neurolingüística tradicional lo común son las tres posiciones y es un ejercicio muy utilizado para la resolución de conflictos. Con el desarrollo de nuevas estrategias, los expertos en este ámbito han ido desarrollando más posiciones:

- 1ª posición (yo): en esta posición vivenciamos la situación como nosotros mismos, con toda la percepción que tenemos desde nuestro punto de vista, intereses, necesidades y deseos.
- 2º posición (usted): nos colocamos momentáneamente en los zapatos de otra persona, bien asumiendo un rol concreto, por ejemplo el del entrevistador, o bien siendo una persona que conocemos, con la idea de profundizar más en su punto de vista.
- 3º posición (él, ello): esta postura es la del observador externo. Alguien o algo que de manera disociada estuviera contemplando lo que sucede en la situación.
- 4º posición (la relación): se trata de considerar cualquier experiencia desde el punto de vista de la relación que existe entre los agentes de la primera y de la segunda posición. En el ejemplo de la entrevista de trabajo esta posición sería útil a la hora de reproducir una entrevista que ya se haya vivido, para adquirir una nueva dimensión de lo vivido. Nos ayudará a ver, oír y sentir posicionarnos como si fuésemos un objeto situado entre las partes, por ejemplo, la mesa
- 5ª posición (aquellos o aquello): en el caso de la entrevista de trabajo, podría ser cualquier agente aparentemente externo a la propia entrevista, como el jefe del Departamento de Recursos Humanos, el Equipo de Dirección de la empresa o los otros entrevistados de la sala de espera.

Ilustración 17: Posiciones perceptivas para la simulación de una entrevista de trabajo.



Fuente: Pajares (2014), a partir de la Bertolotto (2011)

En las clases de contenido económico se puede llevar a cabo este ejercicio haciendo grupos de tres o cuatro personas y rotando los roles. Por ejemplo, un cliente, dos comerciales y un observador. Al pasar de un rol a otro, es importante realizar una desconexión hablando de algo irrelevante, para después analizar qué ha visto, sentido y oído una misma persona dependiendo de la posición en la que se haya situado. Continuando con el ejemplo anterior, se puede analizar qué siente el cliente cuando se impone a los comerciales llevar a cabo un marketing agresivo, o qué sienten los comerciales cuando se impone al cliente la negación en todo momento de comprar.

6.4 El anclaje.

Denominamos anclaje al fenómeno de asociación entre pensamientos, ideas, sensaciones o estados y un estímulo determinado, interno o externo. Por ejemplo, cuando una persona se pone su camiseta de la suerte para acudir a un examen, lo que ha hecho en algún momento, inconsciente o conscientemente, es un anclaje de un estado emocional y de unas creencias a ese objeto. Al vestirse con esa camiseta, puede que la persona se sienta tranquila, relajada, confiada, y crea que todo va a ir favorablemente.

En nuestro día a día hay muchos anclajes de causa-efecto que condicionan nuestra rutina. Por ejemplo, a quien madruga Dios le ayuda, es asociar una presuposición positiva a un comportamiento concreto, en este caso a madrugar. Del mismo modo, mientras desarrollo este trabajo necesito de un estado de calma y concentración, que

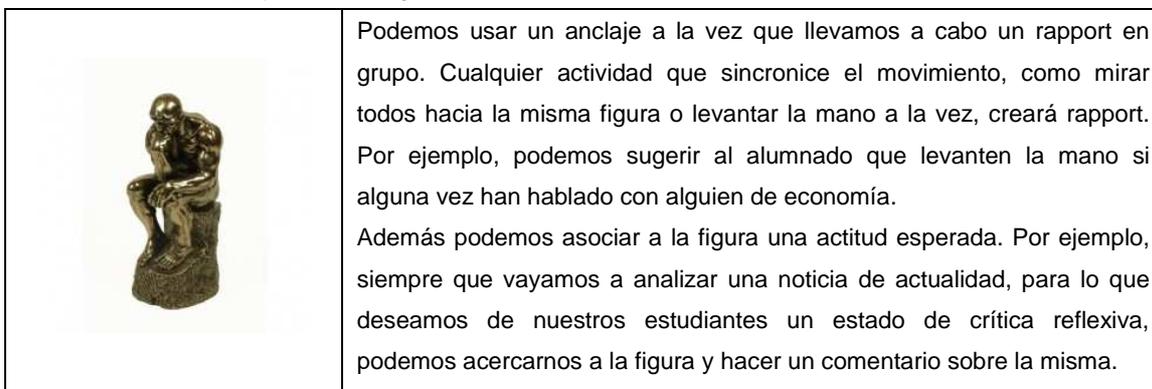
está asociado a cómo coloco los libros y los bolígrafos en mi escritorio, a la postura que adquiero al sentarme frente al ordenador y a la botella de agua que tengo a mi derecha. Cuando conecto con todos estos elementos me estoy auto-comunicando un estado de ánimo y una predisposición al trabajo.

Como veíamos en el apartado entre la estructura profunda y la de superficie, este tipo de presuposiciones forman parte de un proceso de distorsión del lenguaje y pueden resultar negativas si nos limitan. Imaginemos a una persona que necesite vestir con un estilo determinado para sentir seguridad, ¿qué ocurrirá si un día no puede vestir de esa manera?

El modelo de Programación Neurolingüística lo que nos dice es que estas distorsiones pueden utilizarse de forma consciente y a nuestro favor. La persona del ejemplo anterior podría recordar la última vez que se sintió realmente segura de sí misma, ¿qué vio, escuchó y sintió en aquella situación?, y asociar ese estado a un gesto, por ejemplo, a una postura determinada. Para realizar el anclaje esta operación debería realizarse un mínimo de tres veces.

¿Y en nuestro caso como docentes de economía? Podemos realizar esta misma operación a nivel de clase y cuando requiramos un estado de ánimo o una actitud concreta. Por ejemplo, mirar el reloj deliberadamente antes de realizar una actividad creativa. Las primeras veces, esto es, cuando estemos realizando el anclaje, es recomendable que entre la acción de mirar el reloj y el comienzo de la actividad creativa, se explique claramente qué actitud y proceder se espera del alumnado.

Ilustración 18: Anclaje y rapport en grupo.



Fuente: Pajares (2014)

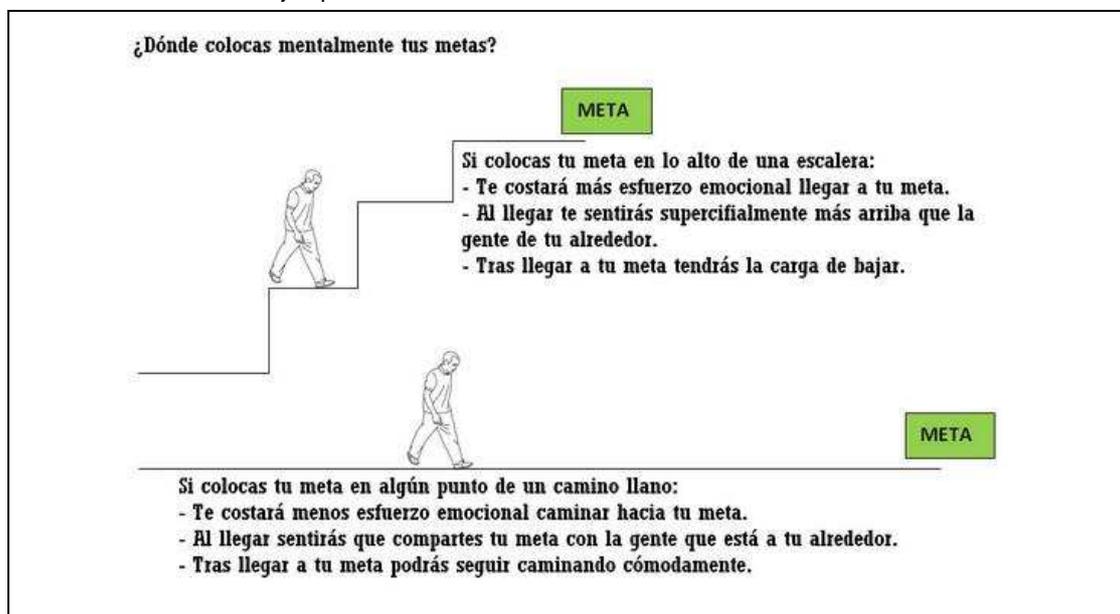
Si adoptas con coherencia un comportamiento o un método concreto cuando te colocas o te sientas en un lugar, tus alumnos empezarán a asociar ese lugar a lo que tú estás a punto de hacer y a lo que sucederá a continuación. Churches y Terry (2009,188)

6.5 La metáfora.

La palabra viene del griego, *meta*, más allá, y *pherein*, que significa trasladar. La metáfora, es una comparación que ayuda a la comprensión pues transferimos el significado de una experiencia cotidiana común para explicar algo nuevo y abstracto. Conscientemente o no, utilizamos metáforas continuamente como: el tiempo vuela, el esfuerzo da sus frutos o ponerse en los zapatos de otra persona.

Si utilizamos la metáfora aprender es un viaje, probablemente describiremos los problemas como retenciones u obstáculos. Construiremos puentes para unir islas de conocimiento, cruzaremos fronteras y nos adentraremos a nuevos territorios. Si nos encontramos nuestro camino bloqueado, corremos el peligro de desviarnos o perder la dirección; nos detendremos para orientarnos, buscaremos indicadores o trazaremos rutas alternativas. Si seguir esta metáfora nos conduce a un callejón sin salida, descubriremos que utilizando otra el problema se disuelve o desaparece, por lo tanto, el modo en el que utilizamos el lenguaje para describir las dificultades es importante. Young, (2002,32).

Ilustración 19: Sólo un ejemplo de metáfora.



Fuente: Pajares (2013)

Toda metáfora tiene implicaciones y consecuencias que pueden a veces no ser deseables. Por ejemplo, podríamos preguntarnos dónde colocamos mentalmente las metas. Si pedimos a nuestros alumnos que alcancen un objetivo muy *alto*, esto puede

ser motivación para unos y fuente de bloqueos para otros. Del mismo modo, si colocamos la meta en un sitio alcanzable para todos, habrá quien pierda el interés porque le gusta competir y esforzarse por encima, a priori, de sus posibilidades.

En cuanto a la economía muchas metáforas como *depresión económica* o *equilibrio económico*, han pasado directamente a ser terminología económica.

Para cerrar este epígrafe me baso en unas palabras de José Antonio Alonso, escritas para la revista de Economía Aplicada:

Ni la retórica ni las metáforas son meros adornos prescindibles del lenguaje, no aluden al preciosismo del estilo ni a los circunloquios innecesarios, sino a la forma que adopta una determinada argumentación. De acuerdo con esta visión, y tal como sugiere McCloskey, cuatro son los elementos básicos sobre los que se configura el discurso científico: los hechos, la lógica, la metáfora y la narración. Aun cuando se combinen en proporciones variadas, todos los elementos de esta tétrada son necesarios, porque todos forman parte esencial de la función argumentativa sobre la que se erige el discurso científico. Y todos ellos confirman que a los economistas, como al resto de los científicos, ha de interesarles tanto comprender como explicar, tanto cotejar como deducir. Alonso (1994, 197)

6.6 Claves para un lenguaje saludable

En la introducción sobre la Programación Neurolingüística decíamos que el lenguaje estructura y es estructurado por nuestros procesos de pensamiento, pues nos permite codificar y expresar simbólicamente nuestras experiencias. A lo largo de este trabajo se ha mostrado cómo influyen en el lenguaje los sistemas representacionales, los niveles lógicos, los procesos hacia la estructura superficial, algunas palabras que incluyen presuposiciones o las metáforas, variando en consecuencia el mapa de lo que interiormente imaginamos, pensamos y sentimos.

La siguiente tabla muestra, a modo de resumen, algunas claves para un lenguaje saludable, dentro y fuera del aula, pues influimos directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, en las representaciones internas del alumnado con el que convivimos.

Tabla 40: Algunas claves a modo de conclusión sobre la comunicación

- Uso de un lenguaje responsable, asumiendo lo que se dice, se piensa, se siente y se hace. Algunas expresiones responsables son: en mi opinión, a mi manera de ver, tal y como yo veo este asunto o según mi experiencia.
- Cuestionar las reglas o normas, es decir, aquellos predicados que contienen no debo, hay que o no se puede.
- Detectar cuales son las palabras que con mayor frecuencia usamos en nuestra comunicación habitual y el impacto emocional que están ejerciendo, así como el lenguaje corporal y el tono de voz que se utiliza. Cuando sea necesario podemos cambiar las palabras por otras que produzcan asociaciones emocionales más satisfactorias.
- Describir los hechos en primera persona tal y como se han percibido, dejando que cada quien pueda percibirlos de otra forma, evitando juicios o verdades absolutas.
- Si se habla del pasado hacerlo de manera específica evitando las generalizaciones.
- Escuchar a nuestros interlocutores más allá de las palabras, los tonos de voz o el lenguaje corporal, para conocer los mensajes en su totalidad.
- Detectar las formas constructivas de utilizar el lenguaje de influencia y ejercitarse en el uso de ejemplos a través de metáforas, anécdotas o parábolas.

Fuente: Bertolotto (2011).

7. CONCLUSIONES DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER Y PERSPECTIVA DE FUTURO.

Como futura profesora en la especialidad de Economía, en primer lugar he de tener conocimientos avanzados en esta especialidad. Esto es, conocer los conceptos teóricos y modelos clásicos de la Economía y dominar la actualidad a nivel empresarial y de mercado. Estos conocimientos y competencias se han trabajado y adquirido antes y durante el Máster para Profesora de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

He compartido con mis compañeros de Máster la curiosidad por el mundo de la docencia. Especialistas en diversas áreas, llegamos en Septiembre a la facultad de Educación con ganas de aprender a transmitir aquello que habíamos adquirido durante los años previos. Conocimientos de sociología, psicología y pedagogía nos iban acercando a los paradigmas relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y valoro especialmente la crítica reflexiva que han instalado en nosotros cada uno de los docentes.

Ya en la facultad de Economía hemos construido con nuestros conocimientos diversas modalidades y métodos de enseñanza que han visto la luz, y a veces las sombras, en el periodo de prácticas. Conocer de primera mano la realidad del aula y comprobar su diversidad te hace tomar consciencia del esfuerzo y responsabilidad que requiere ser docente, las virtudes del sistema y los puntos en los que se puede mejorar. Es en este último aspecto en el que toma relevancia la investigación.

Los paradigmas no mueren, los paradigmas se sustituyen por otros que resultan más útiles o que complementan a los anteriores. El rol del docente en el nuevo paradigma educativo no sólo transmite conocimientos, además es guía e investigador y se mantiene en formación permanentemente.

Este Trabajo Fin de Máster ha sido útil para adquirir conocimientos y competencias relacionadas con la investigación y la docencia en la especialidad de Economía. Además, el resultado que se presenta en estas hojas pretende ser un pequeño reflejo de la formación que ha supuesto mi paso por la Universidad de Valladolid y, más concretamente, durante el último año de Máster. Una semilla para una expresión que me gusta especialmente: *aprendizaje a lo largo de la vida*, porque me habla de profesionalidad, cambio, evolución y autorrealización.

En este trabajo se recoge un nuevo modelo de comunicación que muestra que el método discursivo abarca mucho más de lo que en apariencia denota. Mi investigación, llevada a cabo durante el periodo de prácticas, ha analizado al respecto la consciencia y competencia de la docente de Economía, qué influencia ejerce el modelo sobre el proceso de aprendizaje y qué valoración hacían de los recursos didácticos, como medios para la expresión, los diferentes actores.

La línea de investigación que continúa a este trabajo pasa por la experimentación y la evaluación de estrategias e innovaciones comunicativas en el desarrollo de las asignaturas económicas, partiendo del docente como modelo, con la clara finalidad de mejorar no sólo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Economía, sino también su contenido, especialmente el relacionado con el área comercial de la empresa, y el desarrollo de competencias transversales.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham H. Maslow. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de santos, S.A.

Alonso, J.A. (1994) Donald N. McCloskey. Si eres tan listo. La narrativa de los expertos en economía. *Economía Aplicada*, 2(5), 197-201. En línea: <<http://www.revecap.com/revista/numeros/05/pdf/alonso.pdf>> (Consulta, 10 de junio de 2013).

Bandler R. & Grinder J. (2007). *La estructura de la magia. Vol. I Lenguaje y terapia*. 12ª edición. Chile: Cuatro Vientos Editorial.

Bertolotto, G. (2011). *Material para la formación en Practitioner en PNL Transpersonal*. (Material Inédito) Madrid: Instituto Potencial Humano.

Carrión López S.A. (2009). *Curso de Máster en PNL. Técnicas avanzadas de programación neurolingüística*. Barcelona: Ediciones Obelisco S.L.

Castillo. A (2004) Comunicación empresarial e institucional. Estrategias de Comunicación. *Estudios de comunicación – ZER*, 17, 189-207 En línea: <<http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer17-10-castillo.pdf>> (Consulta, 27 de junio de 2014).

Churches R. & Terry R. (2009). *PNL para profesores, cómo ser un profesor altamente eficaz*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Covey, Stephen R. (2009). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

De Miguel M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo por competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO. En línea: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF> (Consulta, 2 de junio de 2014).

Enrique, A. M. (2008). *La planificación de la comunicación empresarial*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

García J.F. (2012). Principios generalmente aceptados en Economía. *eXtoikos*, (7), 81-83. En línea: <<http://www.extoikos.es/n7/pdf/13.pdf>> (Consulta 25 de junio de 2014).

Gracia J. (1998). *La comunicación interna*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A.

Goetz, J.P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Kuhn T.S. (2004) *La estructura de las revoluciones científicas*. 8ª impresión. Argentina: Fondo de Cultura Económica

Martín, M. Piñuel J.L. et al. (1982). *Teoría de la Comunicación. I. Epistemología y análisis de la referencia*. 2ª edición. Madrid

Moras A.I. (2005). Hacia la investigación en docencia: orientaciones básicas. *Educación*, 29(2), 99-121, Universidad de Costa Rica. En línea: <<http://www.redalyc.org/pdf/440/44029207.pdf>> (Consulta, 14 de marzo de 2014).

Observatorio de Comunicación Interna,(2006). Marca interna y mandos intermedios: claves para la comunicación interna como estrategia empresarial. IV estudio de la comunicación interna en las empresas españolas.

Rodríguez Gómez D. & Valldeoriola Roquet J. (2001). *Metodología del a investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. En línea: <http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-0.pdf> (Consulta, 9 de mayo de 2014).

Román, J.M. Carbonero, M.A. J.M. Martín-Antón, L.J. & De Frutos, C. (2010). Docencia presencial y habilidades docentes básicas en profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 85-96.

Schumacher, S., & McMillan, J. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Travé, G. y Pozuelos, F. (2008). Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (7), 109-120.

Vargas F. (2006). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Politécnica*,(3), 13-26.

Young, P. (2002). *El Nuevo Paradigma de la PNL. Metáforas y patrones para el cambio*. Barcelona: Ediciones Urano, S.A.

9. ANEXOS

Los anexos de este Trabajo Fin de Máster son:

1. Diario de Investigación fase de observación y recogida de datos.
2. Unidad Didáctica de intervención en el aula.
3. Cuestionario sobre los Recursos Didácticos.
4. Cuestionario sobre los Sistemas Representacionales.
5. Entrevista a la docente.

Estos documentos pueden encontrarse en el siguiente enlace de Dropbox:

https://www.dropbox.com/sh/xz6vazk73hafcnw/AABtvYpiM4rvqjW_uu_XGcCqa

Todos estos anexos se encuentran también en el CD compendio de este Trabajo Finde Máster.