

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Uso de una metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para la adquisición de la capacidad de argumentación oral dentro de la carrera de Marketing

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTOR:

Gianfranco Hereña Rodriguez

ASESORA:

Sylvana Mariella Valdivia Cañotte

Junio, 2019

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo tiene por objetivo la puesta en práctica de una metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para la adquisición de la capacidad de argumentación oral dentro de la carrera de Marketing.

Así mismo, muestra los resultados de una investigación-acción aplicada a estudiantes del tercer ciclo de dicha carrera que pertenecen a un instituto tecnológico superior ubicado en el distrito de Lince (Lima-Perú). Para el desarrollo de la innovación, el autor decidió utilizar las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos y unirlas con las fases de una campaña publicitaria orientada a un producto de emprendimiento, que fue lo que el docente seleccionó como proyecto a realizar. Al mismo tiempo, el autor ha incluido dentro de cada una de las fases tanto del Aprendizaje Basado en Proyectos como de la campaña publicitaria, actividades dirigidas a la obtención de la capacidad argumentativa oral.

En ese sentido, la investigación tiene como objetivo principal ver cómo es que esta metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos ayuda a los estudiantes en la obtención de la capacidad de argumentación oral, al mismo tiempo que plantea ver qué aspectos de mejora se pueden dar dentro de la práctica docente y ver la evolución de los estudiantes durante el desarrollo de la innovación.

A Lisbeth, porque sin ella nada hubiese sido posible



TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS	vii
LISTA DE FIGURAS	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA INNOVACIÓN	3
1.1 La comunicación dentro de mi práctica docente	3
1.2 Problemas encontrados en los estudiantes del grupo de investigación con relación a la argumentación oral	4
a) Asociación de expresión oral con evaluación	5
b) Ausencia parcial de dominio léxico relacionado a la teoría	5
c) Manifestación de ansiedad durante las exposiciones	6
d) Dificultades para sintetizar ideas	6
1.3 Sobre la institución y los estudiantes	6
1.4 ¿Cómo se concibe la argumentación oral?	7
1.5 ¿Qué relación existe entre argumentación oral y marketing?	10
1.6 Aprendizajes previos de los estudiantes	11
1.7 Ausencia de actividades en el sílabo de la carrera de marketing	13
CAPÍTULO II: PROYECTO DE INNOVACIÓN	15
2.1 Una metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para la obtención de la capacidad de argumentación oral	15
2.2 Fases que atraviesa la innovación	17
2.3 Objetivo general de la innovación	20
2.4 Objetivos específicos	20
2.5 Fecha de inicio y fin	20
2.6 ¿Cómo se ejecuta esta innovación?	20
2.6.1 El debate crítico en la planeación dentro del proyecto	20
2.6.2 La escucha activa para la argumentación dentro de la fase de análisis del proyecto	23
2.6.3 La síntesis de ideas como parte de la argumentación dentro de la fase de construcción del proyecto	28
2.6.3.1 Diseño de la primera sesión asociada a la síntesis de ideas como parte de la innovación a partir del Brainstorming	29
2.6.3.2 Segunda sesión asociada a la síntesis de ideas relacionada al Design Thinking a la etapa de construcción del proyecto	31

2.6.4 La técnica del museo durante la fase de implantación y mantenimiento del proyecto	33
---	----

CAPÍTULO III: INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA METODOLOGÍA ESCOGIDA 36

3.1 Uso de la investigación acción para el análisis de la innovación	36
3.2 Pregunta de investigación acerca de la innovación	39
3.3 Objetivo general de la investigación	39
3.4 Objetivos específicos de la investigación	39
3.5 Descripción general de los instrumentos utilizados	40
a) El diario docente	40
b) Las videograbaciones para la capacidad argumentativa oral	40
c) Las grabaciones de audio como medio para evidenciar la capacidad de argumentación oral	40
d) El focus group para cotejar los niveles de satisfacción	40
e) Una rúbrica para medir los niveles de argumentación oral mediante videos y audios	41
3.6 Ética relacionada a la investigación	45
3.7 Proceso de organización y análisis de la información	46
3.8 Categorías y variables encontradas durante la investigación	48

CAPÍTULO IV: RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES INCLUIDAS DENTRO DE LA METODOLOGÍA 50

4.1 La argumentación oral y las actividades colaborativas percibidas como conocimientos nuevos dentro del grupo de estudiantes	50
4.2 Resultados obtenidos a partir de la realización de la primera sesión de innovación	50
a) Malestar por falta de tiempo asociada a la técnica	51
b) Asociación de argumentación oral con exposición	52
c) Asociación de argumentación oral con lectura durante la realización del debate	52
4.3 Resultados obtenidos de la argumentación oral relacionada a las actividades de escucha activa	54
4.3.1 Desarrollo y análisis de la argumentación a partir de la escucha activa	54

a) Necesidad del docente por motivar a los estudiantes a argumentar sin tener que leer	55
b) Asociación de lectura con reproducción oral exacta de los apuntes tomados en clase	56
4.3.2 Desarrollo y análisis de la argumentación a partir de la técnica del contradebate	56
a) Empleo de conceptos relacionados al curso al argumentar respuestas	57
4.4 Resultados de las actividades asociadas a la síntesis de ideas	59
4.4.1 Desarrollo y análisis de la técnica del Brainstorming	59
a) Percepción negativa del Brainstorming	60
b) Argumentaciones basadas en las ideas de creación de la campaña publicitaria	61
4.4.2 Desarrollo y análisis de la técnica del Design Thinking	63
a) Decrecimiento de la capacidad argumentativa oral de los estudiantes tras el uso de una grabadora de voz en lugar de una cámara de video	64
4.5 Resultados obtenidos a partir de la aplicación de la técnica del museo	66
a) Evolución de la capacidad argumentativa oral de los estudiantes	67
b) Percepción positiva de la técnica del museo	68
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	70
5.1 Conclusiones a partir de la innovación	70
5.2 Sugerencias para la mejora de la metodología	72
5.3 Sugerencias de futuras líneas de investigación	75
BIBLIOGRAFÍA	77
ANEXOS	82

LISTA DE TABLAS

Tabla I. Edades de los estudiantes del curso Técnicas de Comunicación III	7
Tabla II. Resumen de la primera sesión de aprendizaje de la innovación	21
Tabla III. Resumen de la segunda sesión de aprendizaje de la innovación	25
Tabla IV. Resumen de la tercera sesión de aprendizaje de la innovación	27
Tabla V. Resumen de la cuarta sesión de aprendizaje de la innovación	31
Tabla VI. Resumen de la quinta sesión de aprendizaje de la innovación	33
Tabla VII. Resumen de la sexta sesión de aprendizaje de la innovación	35
Tabla VIII. Rúbrica de evaluación de la capacidad argumentativa oral	42
Tabla IX. Indicadores y descripción de la rúbrica elaborada	43
Tabla X. Codificación	46
Tabla XI. Codificación de los videos	47
Tabla XII. Codificación de los audios	47
Tabla XIII. Codificación del diario docente	47
Tabla XIV. Codificación del focus group	48
Tabla XV. Codificación de los interlocutores	48
Tabla XVI. Categorías analizadas según actividad	48

LISTA DE FIGURAS

Figura I. Sílabo del curso Técnicas de Comunicación III	14
Figura II. Tabla del Aprendizaje Basado en Proyectos y las fases de la campaña publicitaria	19

INTRODUCCIÓN

Históricamente se ha relacionado a la argumentación oral como parte de un desempeño de otra gran capacidad como es la expresión oral. Romero (2015) menciona, por ejemplo, que la argumentación oral, así como la síntesis de ideas y la escucha activa son indicadores de que la expresión oral se está llevando a cabo de manera adecuada. Sin embargo, la importancia de insertarla como una capacidad diferenciada a la expresión oral, tal cual la plantea Alcoba (2000), reposa en los objetivos que puede perseguir. Este es el caso del grupo que será parte de la investigación, estudiantes de la carrera de marketing que llevan el curso de “Comunicación Concreta III” en un instituto tecnológico ubicado en Lima, Perú.

Entonces, la argumentación oral cumplirá con una función muy puntual que será la de generar en los estudiantes la capacidad de argumentar en función al producto que ofrecen y crear, a través de canales de persuasión, motivos suficientes en quien lo escuche para adquirir o no un determinado bien o servicio. Este objetivo está definido en función a las necesidades que demandan los empresarios como perfil de egreso según un estudio hecho por Sánchez Sánchez y Fernández Cavia (2018).

La innovación, entonces, parte del interés de lograr la capacidad de argumentación oral en los estudiantes, utilizando para ello el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPRO) y orientando dicho trabajo a las necesidades que demanda el perfil de egreso de estudiantes de dicha carrera. Esto requiere un tipo de trabajo que no solo pasa por llevar a cabo las etapas del ABPRO que propone Galeana (2006), sino por insertar dentro de cada una de estas fases, actividades de aprendizaje sobre las que luego, en la investigación, se profundiza como materia de análisis tanto para reflexionar sobre la ejecución de la práctica metodológica del docente, como para percibir la evolución de capacidad de argumentación oral en los estudiantes a lo largo del proceso.

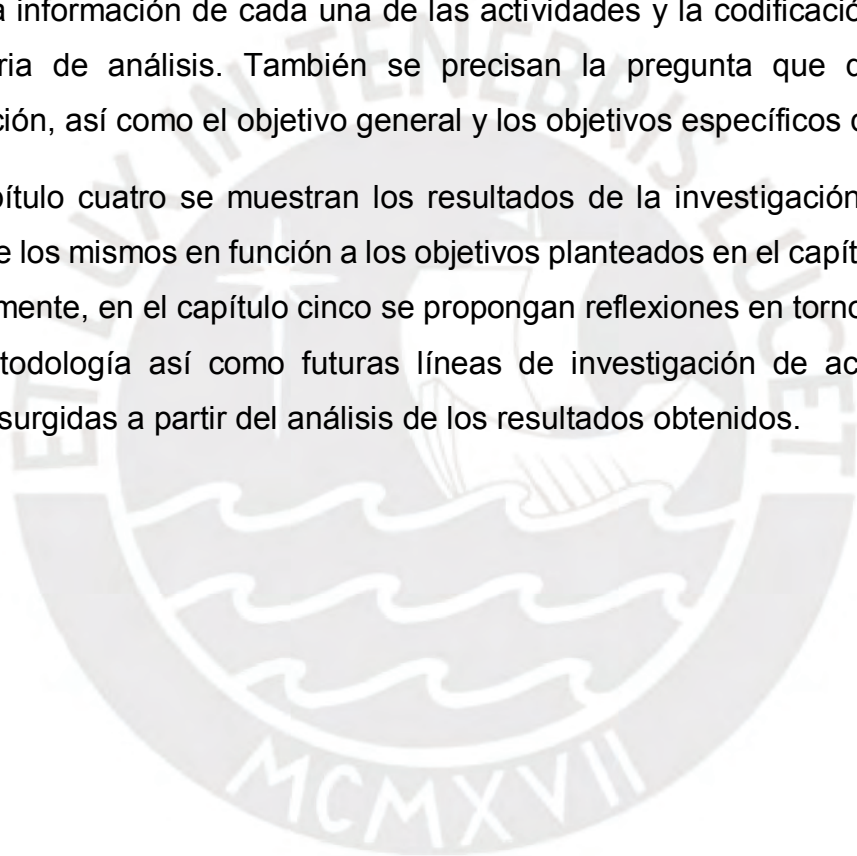
Para ello, en el capítulo uno se detallan aspectos generales sobre los estudiantes, los motivos que impulsaron a realizar la innovación y también la importancia de llevar a cabo un trabajo de este tipo en el contexto en el que se realiza.

En el capítulo dos se profundiza aún más sobre lo que implica innovar sobre la base de la expresión oral y el porqué el ABPRO se propone como una metodología en la

que se podrían obtener mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes. Luego, se plantea tanto el objetivo general como los objetivos específicos de la investigación para que finalmente se pase a una narración detallada de las actividades planteadas dentro de cada una de las fases, elaborando para ello unas guías de sesión donde se enfatiza el esquema que seguirá cada una de ellas insertadas dentro del ABPRO.

En el capítulo tres se detalla el tipo de investigación a realizar, es decir, una Investigación-Acción (IA). En él también se enfatizan los motivos por los que se seleccionó este tipo de método, así como los instrumentos que se utilizaron para recoger la información de cada una de las actividades y la codificación que luego fue materia de análisis. También se precisan la pregunta que dio pie a la investigación, así como el objetivo general y los objetivos específicos de la misma.

En el capítulo cuatro se muestran los resultados de la investigación a partir del análisis de los mismos en función a los objetivos planteados en el capítulo tres para que, finalmente, en el capítulo cinco se propongan reflexiones en torno a la mejora de la metodología así como futuras líneas de investigación de acuerdo a las hipótesis surgidas a partir del análisis de los resultados obtenidos.



CAPÍTULO I: CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA INNOVACIÓN

1.1 LA COMUNICACIÓN DENTRO DE MI PRÁCTICA DOCENTE

La comunicación tiene múltiples formas de abordarse. La mía, particularmente, ha sido analizar cómo es que se comunica a través de la oralidad y los componentes que subyacen detrás de esta acción, concebida además como un proceso natural entre los seres humanos.

A lo largo de mi experiencia como docente he encontrado algunos aspectos acerca de la comunicación oral que conviene analizar desde el punto de vista académico. En principio porque la comunicación oral y, sobre todo, la argumentación oral, se asumen en la educación superior como capacidades que la educación básica ya ha logrado forjar cuando en realidad son muy distintas entre sí.

Mientras que la capacidad de comunicación oral se trabaja a través de la adquisición de habilidades expositivas; la capacidad de argumentación oral se muestra mucho más compleja, ya que reposa no únicamente en la exposición de ideas sino en la justificación de las mismas a través de la palabra. En esta justificación, además, se toma como eje principal la opinión y el sustento de ideas, todo esto enmarcado en el contexto que se desenvuelve el hablante para que de esta manera pueda darle validez a una idea surgida, ya sea a través de un proceso cognitivo individual o mediante la interacción entre varios sujetos.

Entonces, la problemática de no contar necesariamente con los conocimientos previos acerca de lo que implica argumentar de forma oral, sumado al hecho de que se le incluya dentro de la comunicación oral y no como parte de un trabajo diferenciado, puede generar la ausencia de conocimientos previos que algunas carreras, como la de Marketing, necesiten trabajar de una manera distinta para poder aprovechar mejor los saberes adquiridos dentro de su etapa de formación profesional.

1.2 PROBLEMAS ENCONTRADOS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN CON RELACIÓN A LA ARGUMENTACIÓN ORAL

Suele hablarse de expresión oral, mas no de los elementos que la componen. Para Ramírez Martínez (2002) es importante considerar tanto los recursos como el contexto en los que el hablante y el oyente se encuentran al momento de argumentar oralmente, ya que serán ellos quienes determinen desde la postura hasta, por ejemplo, los recursos lingüísticos a utilizar durante su proceso.

En ese sentido, dentro de la educación superior, es necesario precisar qué tipo de habilidades relacionadas a la expresión oral deben conseguirse de acuerdo al perfil de estudiante en formación. Y en caso de trabajarse la argumentación oral, de igual modo, esta se debe orientar al perfil de egreso para ver qué métodos y dinámicas pueden aplicarse para la obtención de buenos resultados. Esta mirada sobre la cual se incide, situada por y alrededor del estudiante, se plantea como algo más que necesario. Reyzábal (1993) ya daba cuenta de que a lo largo del tiempo la oralización ha seguido un modelo canónico directamente relacionado a la exposición, casi como un único medidor de valoración respecto a dicha capacidad. Y la misma autora, Reyzábal (2012), en otro estudio mucho más reciente, revela cómo es que se ha venido trabajando la expresión oral en la educación superior, lo cual resulta interesante de percibir, dado que existe una dicotomía entre quienes trabajan un modelo por competencias y quienes defienden el contenido por encima de las estrategias propias del campo de la lingüística, lo que ha generado tanto desacuerdos como contradicciones a la hora de plantear la inclusión de la oralidad dentro de los diferentes currículos.

Sin embargo, sobre argumentación oral la información es mucho más escueta y no se profundiza demasiado. Doury (2003), en su estudio, amplía un poco el panorama enfatizando la necesidad de que el comunicante, es decir, quien emite el mensaje, sea capaz de refrendar su discurso ante un contradiscurso, de tener herramientas suficientes para entender —y dar a entender— a quien lo escucha, motivos suficientes para que sepa que el mensaje que emite tiene validez.

Doury también plantea la necesidad de que exista un conflicto en el proceso de comunicación; es decir, un contrapunto de ideas que permita que la argumentación oral surja como una necesidad comunicativa. Ante el surgimiento de dicha

necesidad, quien emite el mensaje deberá haber generado previamente una serie de recursos que pasen, en principio, por mantener una estructura lógica y concreta acerca del punto de vista que está defendiendo.

Sin embargo, los conceptos relacionados a argumentación oral dentro del aula pasan por un modelo mucho más unilateral, en el que, a excepción de actividades aisladas unas de otras, el contrapunto de ideas genera condiciones para que la argumentación de Reyzábal aparezca, pero esta no es motivo de medición ni profundización. En palabras de Cros (2003), es una comunicación “aúlica”, que no trasciende las fronteras del espacio de aprendizaje. En su estudio, la argumentación oral es definida como un proceso crítico, pero concebido únicamente a partir de la mirada del docente y de cómo este genera argumentos capaces de convencer a los estudiantes, mas no es, por consecuencia, un modelo que los estudiantes puedan aplicar después, tanto en sus vidas académicas como personales, ya que no se trata de una capacidad ejercitada ni evaluada.

Esta ausencia de la argumentación oral dentro del aula como algo medible y realizable a través de la práctica ha marcado mi quehacer como educador y al mismo tiempo, creado cuestionamientos hacia los modelos de argumentación que han tenido mis estudiantes a manera de conocimientos previos.

A continuación, se enumera las características preliminares observadas dentro del grupo que fue parte del análisis de este trabajo y que surgieron como interés para posteriormente plantear la argumentación oral como algo que debería estudiarse.

a) Asociación de expresión oral con evaluación

Es común que los estudiantes, tras haber expuesto sus ideas frente al grupo, pregunten de inmediato por la calificación que se les ha puesto, lo cual demuestra que la expresión oral no está asociada a la cotidianidad, sino a un forzado ejercicio de evaluación inmediata y cuyos parámetros de evaluación, además, no han sido clarificados previamente por el docente.

b) Ausencia parcial de dominio léxico relacionado a la teoría

Dentro del grupo se percibió una manifiesta necesidad por leer la pantalla donde está la presentación e incorporar dentro del discurso oral la mayor cantidad de

términos teóricos posibles sin tener en consideración la necesidad detrás de ese uso. Existe la idea de que utilizarlos les brindará una mayor calificación.

c) Manifestación de ansiedad durante las exposiciones

Quienes exponen suelen observar únicamente al docente del curso y obviar al resto de sus compañeros, reforzando así también la necesidad de mostrar una performance que les permita ser evaluados con una nota aprobatoria. Además, suelen hablar rápido o trabarse en la emisión de sus palabras demostrando ansiedad por que queden claras todas las ideas que están manifestando.

d) Dificultades para sintetizar ideas

La síntesis de ideas parece, en sí misma, la repetición de conceptos muy generales. Los estudiantes no demuestran mayor abstracción que la transcripción casi literal de aquello que se ha dicho en clase.

1.3 SOBRE LA INSTITUCIÓN Y LOS ESTUDIANTES

Se ha decidido realizar esta innovación en el marco del Instituto Tecnológico Superior Wernher Von Braun.

Fue fundado en 1996 por el economista José Linares Gallo y habilitado inmediatamente para el ejercicio de la Robótica Educativa en el país. Históricamente, tal como mencionan en su página web, se caracterizan por ser una institución que ha apostado siempre por carreras tecnológicas y muy particularmente aquellas relacionadas con la robótica.

Hasta el 2019, la institución cuenta con dos carreras aprobadas por el Ministerio de Educación del Perú. Una de ellas es Desarrollo de Sistemas de la Información; y la otra, Marketing Digital, en la que se encuentra el grupo de estudio.

Marketing Digital fue incorporada a la malla curricular de dicha institución a inicios del 2017 y ejecutada en la segunda mitad de ese mismo año. Fue en el segundo semestre (2017-2), que la convocatoria dio como resultado a 26 estudiantes para la carrera. De ellos, el 100% se mantienen hasta el 2019, año en el que se realiza la investigación.

La población de estudiantes está compuesta por hombres y mujeres entre los 17 y 23 años provenientes de Lima y provincias, debido a que algunos de ellos forman parte del Programa Educativo Beca 18¹.

Tabla I. Edades de los estudiantes del curso Técnicas de Comunicación III.

EDADES	CANTIDAD
18-22	26
23	1

Elaboración propia

La carrera de Marketing Digital cuenta con 210 créditos académicos en total, repartidos en seis semestres académicos, los cuales tienen una duración de dieciocho semanas. Los alumnos desarrollan su carrera en aproximadamente tres años (dos semestres). El curso de Técnicas de Comunicación III, en el que se aplica la innovación, se encuentra enmarcado en el tercer ciclo y el segundo año de carrera, además cuenta con una valencia de dos créditos académicos. En el estudio participan 27 estudiantes.

1.4 ¿CÓMO SE CONCIBE LA ARGUMENTACIÓN ORAL?

Se ha mencionado al inicio del trabajo que la comunicación oral es un proceso cotidiano y que la argumentación, por lo tanto, forma parte de ella. Sin embargo, es necesario precisar que la argumentación oral, al haber sido concebida desde la mirada de la expresión oral, sin enfocarse con precisión en desempeños relacionados a la argumentación, ha generado, como mencionan Beretier y Scarmandalia (1987), un desfase en lo que se refiere a la enseñanza de dicha capacidad versus la expresión escrita. Es decir, mientras que la capacidad de expresión escrita ha ido evolucionando mediante técnicas y formatos de enseñanza y de aprendizaje, la capacidad argumentativa oral, al estar introducida solo como un desempeño dentro de la expresión oral, no se ha revisado a profundidad, asumiendo en muchos casos que ya se trata de una capacidad lograda cuando en realidad no es así.

Dentro de los autores que la han revisado, Rivas y Saíz (2012) identifican habilidades como la persuasión y la escucha activa como desempeños dentro de

¹ Beca 18 forma parte del Programa Nacional de Becas (PRONABEC) y que está en vigencia desde el año 2013. Está orientado a financiar el estudio de pregrado en jóvenes del interior del país en extrema pobreza.

la capacidad argumentativa de la oralidad, pero la argumentación nuevamente es introducida dentro de la expresión oral, no de manera independiente. Y surge, entonces, la necesidad de abordar la argumentación, sin negar su relación con la expresión oral, como una forma de trabajo diferenciada que utiliza recursos de ella para lograrse.

Por lo tanto, la argumentación es una de las capacidades que mayor esfuerzo requiere debido a que conlleva un trabajo diferenciado. Es por ello que, si los estudiantes del grupo de la investigación logran alcanzar la capacidad argumentativa oral, se estaría hablando de un progreso significativo dentro de su proceso de aprendizaje.

La argumentación oral surge de lo que Alcoba (2000) define a partir de su matriz, en la cual considera que se trata de un desempeño desprendido de una capacidad más grande que es la expresión o comunicación oral. Para él, se trata de un proceso comunicativo en el que intervienen dos o más personas que intercambian, a través de una lengua en común, mensajes que no necesariamente pasan por transmitir información sino también de expresar sentimientos y validar conceptos o ideas.

Muchas veces, sin embargo, los mensajes no cuentan con un respaldo oral que les permita fundamentarse, añáde, y es ahí donde justamente yace la argumentación oral como una necesidad dentro de la comunicación en sí misma.

La frase de muletilla “piense antes de hablar” no es otra cosa que expresarse de la mejor manera para que el mensaje cumpla el efecto deseado y no se mal interprete o no comprenda, finalmente juegan un papel importante, el espacio y los movimientos corporales y hasta el estado de ánimo del que habla (Romero Romero, 2015, p. 43).

Según esta cita de Romero Romero, se entiende la argumentación oral como parte de un proceso mucho más grande que busca, a través de la evidenciación oral de las ideas, justificar aquellas razones que encierran un concepto mucho más profundo. Gonzáles (2009) ratifica esta idea enfatizando que, a través de la argumentación oral, el hablante debe sentir, ya sea por motivación propia o exigencia de quien escucha, que es necesario evidenciar las fuentes que respaldan lo que acaba de decir. Dolz y Pasquier (1996), por su parte, señalan que la elección de estas palabras o conceptos que encierra dicha justificación están relacionadas al objetivo que se pretenda conseguir a través de la argumentación oral, que no es otro que el convencimiento del oyente a través de razones que el hablante

considere más adecuadas. Pese a que otras teorías como las de Cuenca (1995) abordan el estudio de la argumentación oral desde la persuasión y la del texto como un diálogo diferenciado, este trabajo se centra en la primera, ya que en los estudiantes de Marketing que forman parte de la investigación, la argumentación cumple con el papel de brindarles herramientas comunicativas para que el producto, bien o servicio que ofertan, cuente con un respaldo oral lo suficientemente sólido como para convencer a su audiencia. Además de demostrar, a través de las palabras que se utilicen dentro de sus diferentes discursos, el dominio de conceptos teóricos del curso.

Beaugrande (1997) menciona que en el discurso argumentativo se comunica a partir de los recursos del mensaje y que la construcción del sentido que adquiera está condicionando a las herramientas que, en este caso, los hablantes generan para poder efectivizar sus estrategias de argumentación oral. Por argumentación oral se entiende, entonces, la construcción de un discurso con fines persuasivos en función de lo que se busca trasladarle comunicativamente a un oyente para convencerlo de algo.

También es necesario hacer apuntes sobre esta cuestión planteada en torno a la argumentación oral, ya que históricamente esta, junto con la oralidad, han estado relacionadas a la retórica, es decir, a la construcción de un discurso según cánones de definición subjetivos, como elegancia o pulcritud en el habla. López Peña (2009) critica esta visión que existe acerca de la argumentación de la siguiente manera: “Muy a pesar de los puristas, la correcta elaboración gramatical del discurso no garantiza la cualificación retórica del mismo ni garantiza el éxito comunicativo; sólo asegura una correcta gramática” (2009, p.11).

Este concepto reposa en la idea de que existe de antemano una forma correcta para dirigirse a una audiencia, cuando en apartados anteriores ya se ha refrendado esta idea, sosteniendo que en realidad el discurso está en función de los recursos y sobre todo de la audiencia. López Peña enfatiza que existe una necesidad creciente por parte de las agencias de marketing en no contratar a egresados de carreras como filología por considerarles fuera del eje que necesita la publicidad, ya que apelan excesivamente al modelo retórico y no a la función de lo que requieren los públicos.

Entonces, partiendo de esto es que se vuelve necesario enfatizar con qué tipo de herramientas debería contar un estudiante de la carrera de Marketing al finalizar su proceso de aprendizaje para construir un discurso argumentativo oral sólido que no necesariamente tome los conceptos clásicos de retórica, sino de la audiencia hacia la que se dirige para que pueda convencerla de que el producto, bien o servicio que va a ofertar, responde a solucionar una determinada necesidad.

1.5 ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE ARGUMENTACIÓN ORAL Y MARKETING?

Para Kotler (2003), el marketing se define como la investigación y el estudio tanto del mercado como del consumidor para proveer a este último de soluciones a través de un producto que satisfaga sus necesidades. En ese sentido, se requeriría que un profesional egresado de dicha carrera maneje nociones elementales de una comunicación oral dirigida hacia su especialidad. Esto lo ratifica el estudio planteado por Sánchez Sánchez y Fernández Cavia (2018), quien apunta que dentro de las características del perfil de egreso de un estudiante de Marketing se prevé que sea un profesional que demuestre adaptabilidad a los cambios, que genere propuestas comunicativas a través de las distintas plataformas audiovisuales y que gestione la información en entornos digitales. Sin embargo, dentro de las habilidades relacionadas a comunicación, se enfatiza la necesidad de las empresas por contar con profesionales capaces de persuadir. Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la persuasión está directamente relacionada con la argumentación oral, ya que son los recursos que el hablante utilice para fundamentar su respuesta y organizar el discurso que quiera dar a entender. quienes le den validez a su propuesta.

Treviño (2005) resalta en esa misma línea que el profesional de Marketing debe trabajar de modo integral con otras áreas, ya que el campo laboral exige estar en contacto permanente con personal de diferentes disciplinas, lo que lleva a ratificar la necesidad de trabajar la argumentación oral dentro del marketing también como una capacidad que está en constante intercambio de opiniones con otras disciplinas. Por último, es imposible desligar al marketing de la publicidad, área en la que la argumentación oral es fundamental, al menos desde lo que se asume como la construcción lingüística del convencimiento. Kebrat-Orecchioni (1998)

manifiesta que la publicidad exige tanto un lenguaje explícito como implícito donde la argumentación oral es la base para definir el porqué y el cómo se traslada una idea a cualquier plataforma. Es decir, detrás de todo discurso publicitario subyace una idea con argumentos que la respaldan y que se ven reflejados ya sea en un cartel, en un anuncio o en un producto audiovisual. En ese sentido, considerando que los profesionales que egresen de una carrera de Marketing pueden ofrecer bienes tangibles (materiales) o intangibles (campañas de estratificación de mercados), es necesario que la capacidad que tengan de defender sus ideas a través de un discurso sean lo suficientemente convincentes como para poder adaptarse a las distintas formas que existen para transmitir un mensaje.

1.6 APRENDIZAJES PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES

Es relevante situar el contexto en el que yace la institución de la que fueron partícipes los estudiantes que forman parte de esta investigación. En ese sentido, el análisis del entorno educativo del que provienen puede dar una noción acerca de los conocimientos previos asociados a la argumentación oral que han tenido como resultado del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 y la aplicación en sus respectivas instituciones de nivel básico.

De acuerdo al Currículo Nacional propuesto por el Minedu (Ministerio de Educación del Perú), una de las competencias a lograr en las escuelas es que el estudiante “se comunica oralmente en su lengua materna”. Dentro de ella, se incluyen cinco capacidades:

1. Obtiene información del texto oral.
2. Infiere e interpreta información del texto oral.
3. Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
4. 3. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.
5. Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
6. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.

(Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016, p.69)

Ninguna de estas capacidades, a excepción de la quinta, ve en la argumentación una habilidad reconocible dentro de la comunicación oral. Si bien se pone énfasis en la inclusión de otras personas en el proceso comunicativo, su aplicación parece ser una capacidad de carácter mucho más individual que grupal.

Por las edades de los estudiantes participantes de la investigación, se asume que la mayoría de ellos participó del proceso resultante de las normativas del Currículo Educativo Nacional asociadas con expresión oral, lo cual indica que probablemente los conocimientos previos y las habilidades asociadas a esta capacidad hayan estado asociadas a la exposición y no desde la interacción que propicie la argumentación, necesaria en este caso para generar contrapuntos de ideas indispensables para una carrera como el marketing.

Esta ausencia de conocimientos previos relacionados a argumentación oral marcan la pauta para plantear un trabajo sobre las habilidades que deben adquirirse en el proceso de aprendizaje de la comunicación dentro de una carrera como Marketing. Aquí se debe retomar una vez más aquello mencionado al inicio de este capítulo: la idea de expresión oral está inequívocamente relacionada a un único actor, el estudiante. Esto ha conllevado a que también se genere un tipo único de evaluación para medir la capacidad de expresión oral, que es la exposición.

En una entrevista de Romero a Molano Camargo, este añade:

El peor desempeño oral utilizado en la universidad es la exposición. La exposición es un desempeño de aplicación, es un desempeño al cual se llega después que un estudiante ha hecho una revisión exhaustiva de los componentes teóricos, ha organizado la información, la tiene clara, la ha estructurado por categorías y puede dar cuenta de algo. Es un desempeño al final, que supone una recolección de la información, organización, categorización, confrontación, síntesis y ahí sí se puede decir algo (Romero Romero, 2015, p45).

Partiendo, además, de que no son los únicos interlocutores dentro de un proceso de comunicación y que, según el marketing, deberán desarrollar habilidades de, por ejemplo, escucha activa, regulación del tono de voz e incorporación de términos léxicos que permitan mejorar la calidad de su mensaje, es necesario que las sesiones que se elaboraren incorporen estos tópicos.

De haber asumido la exposición como un conocimiento previo asociado a la expresión oral, Ramírez Martínez (2002) apunta que existen características que influyen directamente al utilizar la expresión oral en este tipo de contextos expositivos. En primera instancia, concluye, es determinante el dominio que el hablante tenga del tema y, en otro plano, quién o quiénes son los receptores. Esto repercute directamente con la destreza que muestre el estudiante al exponer, más

aún si el modelo escolar basado en el currículo educativo del que han participado establece que la exposición oral parece ser el único medio para obtención de esta capacidad, que además no muestra rúbricas ni indicadores claros que concluyan las habilidades que debería demostrar la obtención o no de esta capacidad.

A propósito de cómo se expresan los estudiantes, Eslava (2013) identifica en alumnos egresados de educación básica aspectos de la comunicación oral que considera negativos, considerándola en muchos casos como excesivamente formal y forzada, dirigida hacia situaciones en las que probablemente nunca apliquen dentro de su uso cotidiano y mucho menos en contextos laborales. Aquí hacemos la conexión con lo que se había apuntado anteriormente acerca del estudio realizado por López Peña (2009) respecto a la condición retórica que se le atribuye a la argumentación. Nuñez (2001) refuerza este concepto dejando en claro que no solo en el Perú, sino también en América Latina, la expresión oral está desconectada de la actividad crítica, la participación activa y el respeto por los otros interlocutores, generando así una brecha entre quienes egresan de la Educación Básica y quienes pretenden acceder a la Educación Superior, ya que esta última asume que los alumnos ingresantes ya cuentan con una capacidad que en realidad no han adquirido.

1.7 AUSENCIA DE ACTIVIDADES EN EL SÍLABO DE LA CARRERA DE MARKETING

El curso de Comunicación de la carrera de Marketing está planteado en cuatro ciclos. Cada uno de ellos responde a la obtención de una capacidad asociada a la comunicación. Así, el primer ciclo se orienta a la obtención de la capacidad de expresión escrita; el segundo, a la de investigación; y el tercero, en el que se sitúa el curso en donde está la población que forma parte del proyecto de innovación: la expresión oral. Mientras que en el cuarto ciclo, el trabajo producido en los ciclos anteriores se integran todas las capacidades obtenidas mediante un proyecto integrador.

Sin embargo, se percibe en el sílabo la ausencia de sesiones de aprendizaje dirigidas a obtener la capacidad de expresión oral.

Figura I. Sílabo del curso Técnicas de Comunicación III.

SILABO: TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN III

1.0 Datos del curso

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	: WERNHER VON BRAUN
CARRERA PROFESIONAL	: MARKETING DIGITAL
PRE-REQUISITO	: TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN II
UNIDAD DE COMPETENCIA	: UD 11
Nº CRÉDITOS	: 3
DOCENTE	: GIANFRANCO HERENA RODRIGUEZ

2.0 SUMILLA

El desarrollo del curso se orienta a que el alumno logre dos competencias necesarias para el modelo educativo del instituto; la redacción formal de textos laborales y la exposición oral destinada a ponencias proyectuales.

2.1 UNIDAD DE COMPETENCIA VINCULADA AL MÓDULO

Employar habilidades blandas para dar a conocer sus ideas y aportes.

2.2 CAPACIDAD DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Expresa sus ideas y aportes.
Conoce liderazgo de equipos.

2.3 INDICADORES DE LOGRO

Expresión oral y escrita.
Escucha activa.
Negociación.
Resolución de conflictos

Tomado de: Sílabo del curso de Técnicas de Comunicación III.

Como vemos, el sílabo incluye una unidad de competencia que no especifica qué tipo de habilidades relacionadas a la expresión oral se van a alcanzar, así como tampoco queda claro qué indicadores de logro van a evidenciar la obtención o no de la competencia ni tampoco qué actividades se van a emplear. Por ello, la intención de este trabajo es realizar una innovación que incorpore sesiones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la capacidad argumentativa oral orientada hacia el marketing.

CAPÍTULO II: PROYECTO DE INNOVACIÓN

Para entender qué es y por qué es necesario innovar conviene precisar aquello que Salinas (2004) anota a propósito en su estudio sobre qué es innovar dentro de la docencia universitaria. Si bien dicho texto refleja las posibilidades de cambio desde la tecnología que pueden ser aprovechadas en la educación, innovar no necesariamente está condicionado al uso de las TIC². Según menciona, se puede enfocar una innovación desde la inclusión o reutilización de recursos tecnológicos ya existentes en el aula, pero lo primordial de esta es entender que la docencia de hoy está regida por la adaptabilidad a los cambios que muestren los profesores de acuerdo a la población de estudiantes. Es decir, quien ejerza la docencia en un contexto, ya sea de educación básica o superior, debe generar propuestas en función de aquello que demande el grupo que tenga al frente para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, innovación no solo implica ejecutar cambios, sino también hacer un ejercicio de diagnóstico, tal como apunta Zabalza (2008). Lo que el autor señala es que antes de implementar alguna modificación, es necesario precisar que las innovaciones se manejan en tres niveles distintos entre sí: legales o administrativos, netamente institucionales o desde la docencia. Con el grupo que forma parte de esta investigación previamente estudiado y teniendo en cuenta sus necesidades en relación a la capacidad argumentativa oral, se ha dispuesto que el proyecto de innovación que se presenta en los apartados siguientes responda al tercer nivel apuntado por el autor: innovación en la docencia, que, como se verá más adelante de forma más minuciosa, es una innovación relacionada tanto con el diseño como con la práctica.

2.1 UNA METODOLOGÍA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA PROMOVER LA CAPACIDAD DE ARGUMENTACIÓN ORAL

Para Gibbons et al. (1994) existe una correlación entre el aprendizaje situado en contextos reales y el aprendizaje tradicional. Dentro de dicha investigación (cuál?) se menciona al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPRO) como una metodología que puede ayudar a generar aprendizajes que sean realmente significativos. Muñoz

² Se les denomina TIC a las tecnologías de la información y la comunicación que pueden ser utilizadas en el ámbito educativo.

Repiso (2010) y Perrenoud (2000) coinciden en señalar que el Aprendizaje Basado en Proyectos beneficia a los estudiantes debido a que estos interactúan entre sí y aprenden unos de otros, logrando en más de una ocasión obtener aprendizajes significativos. Sobre el ABPRO, Vallaey (2004) también señala que el docente actúa como un facilitador del conocimiento, ya que se halla en la constante búsqueda de que los estudiantes puedan percibirse como parte de algo, dándoles, además de la seguridad que necesitan para comunicarse, un motivo de identificación: todos parten de un objetivo en común. A la larga, el estudiante se compromete con el trabajo y se siente parte de él tal como Sennet (2008) da cuenta haciendo una metáfora con el trabajo del artesano respecto a su obra como el aprendiz con el conocimiento que va formando a lo largo de un proceso de trabajo meticuloso porque lo considera importante. En ese sentido, finalmente, el estudiante halla en el proyecto una motivación que lo conecta con la importancia de los aprendizajes que va obteniendo y que le serán de utilidad en su campo laboral.

A partir de esta característica, es posible darse cuenta también de que una metodología basada en el ABPRO podría eliminar la disparidad del conocimiento y la ansiedad por el aprendizaje señalada por Spielberg anteriormente. Es decir, que el estudiante afronte el proceso de comunicación oral sin el temor a ser juzgado por sus conocimientos sobre el tema, ya que se sabe parte de un proyecto en el cual todos y todas tienen casi el mismo dominio y que cada uno aporta de acuerdo al rol que le toque desempeñar. Como otro punto importante se puede tomar uno de los ejes del trabajo presentado por Pámies García (2017) y cuya realización tuvo como marco referencial a un instituto de ETP³. Dentro del marco teórico, manifiesta una preocupación general por parte de organismos internacionales como la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) por que los estudiantes generen capacidades laborales que luego ejecuten en el mundo profesional. Por ello, el diseño de este proyecto de innovación también estaría cumpliendo con ese requisito al incorporar dentro de las fases del ABPRO, las etapas de una campaña publicitaria para obtener tanto la experiencia de situaciones reales, como la capacidad de argumentación oral.

³ ETP son las siglas referidas a Educación Técnica Profesional, denominación que se utiliza en el Perú para algunos institutos dedicados a la enseñanza de carreras técnicas.

2.2 FASES QUE ATRAVIESA LA INNOVACIÓN

Hemos mencionado que el Aprendizaje Basado en Proyectos incorpora dentro de su estructura una serie de etapas. Por ello, es importante señalar cuáles son. Tomaremos entonces aquellas que Galeana (2006) propone en su trabajo investigativo:

- Planeación
- Análisis
- Diseño
- Construcción
- Implantación
- Mantenimiento

Cada una de estas etapas tiene un propósito según anota la autora. Por ejemplo, en la fase de planeación los estudiantes deben ver qué elementos a su alcance tienen para poder diseñar el proyecto para que luego de llegar a un acuerdo en común por parte de los integrantes, se pase a la etapa de análisis, en la que deben considerar distintos escenarios dentro de la ejecución del proyecto. Una vez realizadas estas dos etapas, de intensa discusión y repartición de roles, se pasa al diseño del proyecto en base a las ideas que se han planteado para que, finalmente, en la etapa de implantación, se ponga en marcha el proyecto. En la última etapa, la de mantenimiento, es cuando se procede a analizar qué elementos funcionaron y cuáles no, para de esta forma poder mantener el rendimiento del mismo o replantear ideas una vez obtenida la experiencia brindada por la ejecución.

Como se ha visto en puntos anteriores, para que exista una argumentación debe haber en primera instancia un emisor del discurso y un receptor. En ese sentido, todos los miembros del grupo actúan constantemente ejecutando estos roles básicos del proceso comunicativo. A partir de esta premisa, dentro de las fases propuestas por Galeana para el ABPRO, se ha decidido incorporar en esta investigación actividades que permitan la mejora de la capacidad de argumentación oral y a su vez, ejemplos donde esta se ve asociada al marketing mediante conceptos acerca de su forma de aplicación en el campo profesional.

Si bien, el ABPRO es una metodología que incluye fases, no necesariamente tiene actividades predeterminadas dentro de su esquema de trabajo. Es decir, el docente debe generar tanto las actividades como modelos de evaluación de acuerdo a sus estudiantes, lo que Díaz Barriga (2006) enfatiza como una guía necesaria por parte del facilitador del aprendizaje, el docente, para que los objetivos del ABPRO se cumplan y diferencien de una metodología cooperativa. Fischer (2013) cataloga las fases que propone Galeana como parte de una metodología de aprendizaje activo que promueve habilidades de interacción e investigación. Entonces, para diferenciarse, es necesario que el docente incorpore las actividades que crea convenientes dentro de cada una de las fases para que el ABPRO cumpla con los objetivos de la innovación. Se debe partir, en un principio, por definir el tipo de proyecto a realizar.

Es por ello que en este trabajo se consideran algunas técnicas de aprendizaje activo⁴ dentro de cada una de las etapas, a condición de que, sumadas a las fases del aprendizaje basado en proyectos, puedan aportar a la obtención de la capacidad argumentativa oral. En principio, dadas las características de los estudiantes y su perfil de egreso, se ha considerado también que el proyecto a realizar sea “Desarrollo de una campaña publicitaria para un producto comercializable”. Para ello, los estudiantes han debido usar el Aprendizaje Basado en Proyectos propuesto por Galeana pero también, en paralelo, las etapas de una campaña publicitaria que incorporan dentro de sí mismas técnicas que les permitan mejorar su capacidad argumentativa oral.

Así como el ABPRO cuenta con etapas dentro de su diseño, la campaña publicitaria también tiene las suyas y estas van al mismo ritmo que las mencionadas anteriormente. Guzmán Elisea propone las siguientes:

1. El objetivo: ¿Qué desea obtener y en qué tiempo?
2. Público al cual dirigirse
3. Audiencia objetivo
4. Audiencia subobjetivo

⁴ Huber (2008) define como actividades de aprendizaje activo a aquellas que no solo se centran en el proceso de la planificación de la enseñanza, sino en los estudiantes y sus procesos de adquisición y construcción de conocimiento, siendo ellos los protagonistas de su propio aprendizaje a través de la apropiación de los saberes adquiridos durante el proceso de enseñanza.

5. El mensaje y la frecuencia: ¿Qué desea decir y con qué?
6. Cobertura geográfica (distribución)
7. Continuidad de la campaña
8. Monto a invertir

(Guzmán Elisea, 2003, p. 15)

De esta forma, al desarrollar la etapa de planeación, se llevan a cabo también los objetivos y la delimitación del público. En la etapa de análisis, se seleccionan las audiencias de objetivo y de subobjetivo, dejando en claro que tanto para las etapas de diseño, implementación y mantenimiento, se apliquen también las fases correspondientes al desarrollo de una campaña publicitaria planteadas por Guzmán Elisea.

Para Zabalza (2007), una parte de la profesionalidad de un docente en un contexto de educación superior tiene que ver con la implementación de nuevas formas de enseñanza. Por lo tanto, se deduce que el uso de metodologías activas en este tipo de escenarios deviene en una necesidad por hacer atractivo el contenido del curso.

A continuación, se muestra un gráfico que ejemplifica mejor cómo es que cada fase del Aprendizaje Basado en Proyectos va de la mano con las fases de una campaña publicitaria.

Figura II. Tabla del Aprendizaje Basado en Proyectos y las fases de la campaña publicitaria

ABPRO y la campaña publicitaria

PLANEACIÓN	Conocimientos previos	OBJETIVO Y DELIMITACIÓN
ANÁLISIS	Escucha activa	AUDIENCIA OBJETIVO Y SUB OBJETIVO
DISEÑO	Síntesis de ideas	MENSAJE
CONSTRUCCIÓN	Persuasión	CONTINUIDAD
MANTENIMIENTO		DISTRIBUCIÓN

ABPRO (Galeana, 2014)
Campaña publicitaria (Guzmán Elisea, 2003)

Elaboración propia

2.3 OBJETIVO GENERAL DE LA INNOVACIÓN

Desarrollar una metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para que los estudiantes de la carrera de Marketing Digital del Instituto Von Braun desarrollen la habilidad de argumentación oral orientada al marketing.

2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar sesiones de aprendizaje dirigidas a promover la habilidad de argumentación oral basadas en el perfil de egreso de la carrera de Marketing.
- Diseñar instrumentos que permitan evaluar las actividades propuestas.
- Identificar el nivel de argumentación de los estudiantes antes y al finalizar la innovación.

2.5 FECHA DE INICIO Y FIN

Inicio del semestre académico: 27/08/2018

Fin del semestre académico: 17/12/2018

2.6 ¿CÓMO SE EJECUTA ESTA INNOVACIÓN?

El curso se ejecuta solo una vez por semana y cuenta con dos horas académicas. De las quince sesiones en total, cinco están destinadas a poner en práctica la innovación. La misma se inicia en la segunda sesión, tomando como previsión que la semana 1 está destinada a poner en contexto a los estudiantes acerca de qué cambios ha sufrido el curso a causa de la innovación y de qué manera se va a trabajar.

2.6.1 El debate crítico en la planeación dentro del proyecto

La planeación es el primer paso para ejecutar un proyecto según Galeana (2006). Entonces, para planear, es necesario saber con qué recursos se cuenta antes de empezar a trabajar. Al utilizar el debate crítico como actividad a realizar, se obtiene un valor bidireccional, tanto para el docente como para los estudiantes.

Para el docente, es aquí que se puede recopilar información acerca de qué conocimientos previos tiene el grupo investigado sobre la capacidad que se pretende obtener. Si bien previamente se ha identificado algunas características asociadas a la capacidad argumentativa oral de los estudiantes, en esta sesión se logra saber con más exactitud al escuchar las argumentaciones que brinden y,

según el esquema de Toulmin, cómo es que argumentan desde el inicio del proceso para así poder tener un punto de partida. Así mismo, sirve para que los estudiantes puedan definir a partir de esta actividad los objetivos de la campaña que van a realizar y preguntarse, al mismo tiempo, qué tipo de campaña es la que les conviene más teniendo ya algunas nociones básicas del marketing, tales como el público objetivo y sus características. Por eso, esta sesión inicia detallando los tipos de campaña publicitaria que existen y ofreciendo a los estudiantes un conocimiento previo que luego deben justificar en sus respuestas. La pregunta es: “¿Qué tipo de campaña publicitaria escogerías para tu producto?”.

Se forman grupos de acuerdo a la cantidad de alumnos que requiera la actividad. La consigna es que por integrante, cada uno brinde un argumento para justificar su respuesta. Dichos grupos se mantienen hasta el final del ciclo. Son los mismos equipos que el ciclo anterior diseñaron el producto al que ahora deben diseñarle una campaña publicitaria. En la siguiente tabla se resume el trabajo a realizar.

Tabla II. Resumen de la primera sesión de aprendizaje de la innovación

Secuencia de la clase	Justificación de la actividad	Recursos a utilizar	Tiempo previsto
<p>Introducción de clase.</p> <p>Planteamiento de preguntas: ¿Qué es una campaña publicitaria? ¿Qué tipos de campaña publicitaria existen?</p>	<p>Señalar las etapas de una campaña publicitaria y hacer hincapié en el primer punto, asociado con la definición del producto.</p>	<p>Presentación en PPT</p> <p>Proyector</p> <p>Laptop</p>	35 minutos
<p>Indicaciones para el “Debate crítico”</p>	<p>Formación de grupos de trabajo que se mantendrán hasta final de ciclo.</p>	<p>Presentación en PPT</p> <p>Proyector</p> <p>Laptop</p>	5 minutos

	<p>En las indicaciones, definir que cada miembro del grupo aporte, por lo menos, un argumento que valide la campaña publicitaria que está por iniciar.</p> <p>Al finalizar el tiempo previsto para la actividad, se prevé que cada grupo deba tener 5 argumentos que validen sus campañas publicitarias</p>		
Firma del consentimiento informado	Será necesario brindarles a los estudiantes las pautas y los requerimientos del trabajo que se hará a fin de cumplir con el protocolo ético que requiere toda investigación.	Documento escrito: Consentimiento informado por el investigador	10 minutos
Debate crítico	Generar discusión entre los grupos de trabajo a fin de obtener argumentos que respalden la probable campaña del producto que se va a comercializar. Por grupo, cada integrante debe generar una respuesta	Grabación en video con celular.	35 minutos

	argumentativa para la campaña que ha decidido realizar.		
Conclusiones	Recojo de información acerca de percepciones que ha dejado la actividad entre los estudiantes.	Diario docente -	5 minutos

Elaboración propia

2.6.2 La escucha activa para la argumentación dentro de la fase de análisis del proyecto

Dentro del marketing, Kotler (2003) asegura que la habilidad de escucha activa se entiende como la capacidad de conectarse con el cliente para saber cuáles son sus demandas. El verbalizar esas soluciones debe contar antes que nada con un argumento que las respalde. Aplicado a un contexto más contemporáneo, se diría que la escucha activa puede entenderse como una capacidad mediante la que nuestras respuestas son dirigidas a solucionar o al menos abordar las necesidades de los usuarios a fin de mantener una comunicación oral adecuada.

Desde áreas como atención al cliente hasta la capacidad que se busca (persuadir mediante argumentos claros a alguien de que compre nuestro producto), la escucha activa es fundamental, ya que permite a los estudiantes crear soluciones en base a las necesidades que le plantee el público.

La escucha activa tiene que ver con la argumentación. Es necesario tener respuestas para quien va a comprar un producto. Dentro de la fase de análisis del proyecto, que a su vez empata con el contenido del curso en cuanto a decidir los objetivos y planificar tanto el tipo de campaña como el público hacia el cual se dirige, el estudiante debe plantearse qué estrategias puede utilizar con el fin de promocionar aquello que está vendiendo. Para ello, debe proponer posibles preguntas que le harían sus potenciales clientes y generar discursos orales que respondan a ello. Entonces, es necesario que dentro de esta etapa del Aprendizaje Basado en Proyectos, se incorpore tanto ejemplos de escucha activa como ejercicios que ayuden a practicar dicha habilidad.

Antes de ejecutar la técnica prevista, es necesario que los alumnos atraviesen por un proceso de inducción en el que puedan reconocer ejemplos de escucha activa para la argumentación publicitaria, además de otro tipo de elementos que les ayude a entender no solo la importancia, sino también la relación que esto tiene con la identificación de públicos, que corresponde a la fase inicial de la campaña publicitaria (Guzmán Elisea et al., 2003). Considerando que en esta fase de la innovación ya no se recogen los conocimientos previos, sino que el objetivo a partir de aquí es empezar a trabajar para la obtención de la habilidad de argumentación oral desde la escucha activa, es importante establecer, además de ejemplos audiovisuales, ejercicios prácticos dentro de la clase.

Antes de seleccionar la técnica a emplear, se debe considerar que para que uno se dirija a una audiencia es necesario referirse en segunda persona. De ahí que para persuadir y convencer en muchas campañas publicitarias se utilice el “tú” tal como lo define Pérez Rodríguez (2018). En ese sentido, existe una conexión más emocional que racional dentro del discurso argumentativo oral publicitario. Para conocer a ese “tú” como destinatario final de lo que se va a comprar, es imprescindible escuchar sus necesidades como potencial cliente.

Para ello se prevén dos sesiones de clase. En la primera se hace una inducción a la importancia y reconocimiento del público objetivo y se aplica una técnica llamada “juego de roles”, según la denominación atribuida por Ruiz, Bados, Escolano, García Grau, Saldaña García y Balaguer (2018). En ella, los estudiantes escuchan casos de diferentes clientes y en base a ello deben identificar sus necesidades, el tipo de campaña a utilizar y los argumentos para venderle un determinado producto.

A diferencia de la sesión anterior, es necesaria la grabación de audios, ya que en esta parte de la innovación no se está viendo aspectos tales como la corporalidad o el estado de ánimo. Basta con observar cómo es que ordenan sus ideas e identifican las características de los clientes utilizando conceptos brindados en clase y el tipo de campaña publicitaria revisado en sesiones anteriores.

Tabla III. Resumen de la segunda sesión de aprendizaje de la innovación

Secuencia de la clase	Justificación de la actividad	Recursos	Tiempo previsto
<p>Definición del tema: Hablándole a una segunda persona. Técnicas de identificación de públicos objetivos.</p>	<p>Introducir los conceptos elementales de la publicidad y los temas que se verán posteriormente.</p>	<p>PPT Proyector Laptop</p>	<p>20 minutos</p>
<p>La escucha activa con fines argumentativos orientada a la publicidad.</p>	<p>Señalar la importancia de escuchar las necesidades que tiene el cliente y atender a sus requerimientos, sin evadirlos, ya que esto puede generar disconformidad y una mala fama hacia la audiencia que hemos seleccionado. Asimismo, se señalan pautas para ejercer una escucha activa.</p>	<p>Internet PPT Proyector Laptop</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Aplicación de la técnica de juego de roles.</p>	<p>Se le presentan a los estudiantes situaciones audiovisuales en las que leen las necesidades de una persona y en base a ello deben generar argumentos que respalden sus opiniones respecto a</p>	<p>Grabación de audio para recoger la información obtenida a partir de la ejecución de la actividad.</p>	<p>30 minutos</p>

	qué tipo de campaña publicitaria utilizar, cuáles son las necesidades del cliente y qué le venderían.		
Conclusiones	Recojo de sensaciones por parte de los alumnos en torno a la actividad.	Obtener información reflexiva para el diario docente.	10 minutos

Elaboración propia

En la cuarta sesión, una vez ejecutado un antecedente de la escucha activa a manera de conocimiento previo es que se puede aplicar la técnica llamada “contradebate”. Sus autores originales, Gómez, Gómez y Rodríguez (2011), la aplicaron originalmente en el marco de un curso de derecho jurídico. Sin embargo, al igual que en la actividad anterior, se propone una adaptación acorde a los contenidos del curso. Esta adaptación se realiza con el fin de retomar las argumentaciones que se trabajan en sesiones anteriores, con la añadidura de que en esta ocasión sean los estudiantes quienes deban manifestar oralmente sus posturas de acuerdo a conflictos planteados en situaciones relacionadas al campo de la publicidad.

El “contradebate” consiste en aprovechar la cantidad de alumnos que tiene cada grupo (seis). Tres de ellos están a favor de una determinada postura y dos de ellos en contra de otra, siendo el/la estudiante que no forma parte de ninguno de los dos grupos quien actúe como juez en base a veredictos que debe emitir según los argumentos que escuche de sus compañeros. Luego de una determinada cantidad de tiempo y habiendo manifestado todos los argumentos disponibles, se cambia de postura para que se toquen ambos puntos de vista. La siguiente tabla muestra el resumen de lo que se trabaja:

Tabla IV. Resumen de la tercera sesión de aprendizaje de la innovación

Secuencia de la clase	Justificación de la actividad	Recursos	Tiempo previsto
Presentación de la actividad	Repasar conceptos previos.	Exposición oral del docente	10 minutos
Debate	Se le presentan a los estudiantes situaciones redactadas a manera de conflicto para que generen argumentos orales a favor o en contra. Es una lectura en parejas (los dos a favor y los dos en contra) y deben señalar sus posturas de acuerdo al rol que les toque interpretar. El alumno que actúa como juez debe leer la lectura y luego ejercer la escucha activa para emitir un veredicto.	Grabación en video con celular para recoger la información obtenida a partir de la ejecución de la actividad	30 minutos
Contradebate	Los alumnos que ya han generado argumentos a favor generan argumentos en contra y el alumno o alumna que actúa como juez debe tomar nota de ellos y ejercer un veredicto.	Grabación en video con celular para recoger la información obtenida a partir de la ejecución de la actividad	30 minutos
Conclusiones	Recojo de sensaciones por parte de los alumnos en torno a la actividad.	-	10 minutos

Elaboración propia

2.6.3 La síntesis de ideas como parte de la argumentación dentro de la fase de construcción del proyecto

Para Kotler (2003) las audiencias se construyen. Por ello, al ya tener como respaldo los dos ejercicios propuestos anteriormente, el proceso del proyecto toma mayor relevancia ya que es en esta etapa de construcción cuando los estudiantes deben poner a prueba su capacidad de argumentación y la escucha activa aprendida en la actividad anterior. El aporte de esta capacidad radica en el poder tener argumentos suficientemente consistentes como para justificar el uso de una determinada campaña publicitaria frente a otras presentadas dentro de la clase. Entonces, al ya haber identificado las necesidades del potencial cliente, el público objetivo queda definido.

Asimismo, en esta fase hacen uso de otro de sus conocimientos previos asociados al curso, principalmente sobre nociones de campañas publicitarias. La habilidad a lograr es sintetizar el número máximo de ideas respecto a la campaña a utilizar como parte de la argumentación.

Los textos publicitarios, desde el punto de vista de los contenidos, intentan tocar fibras tan sensibles como los intereses económicos y sociales, los sentimientos familiares, ideales patrióticos, impulsos eróticos (virilidad o femineidad, seducción...), y esto lo hacen a través de textos breves (Pérez Rodríguez, et.al, p18).

Al igual que en los textos publicitarios, que se basan en un discurso, es imprescindible que la argumentación oral tenga la capacidad de transmitir ideas básicas acerca del producto y su campaña. A diferencia del texto escrito al que se refiere Pérez Rodríguez, la oralidad incorpora elementos que tienen que ver más con cuestiones contextuales y que no necesariamente pasan por transmitir verbalmente todo aquello que se piensa.

Tal cual comenta Heinrich Platt, especialista alemán, cuando se pasa del régimen oral al escritural siempre hay una pérdida de energía retórica y cantidad de variantes en el carácter persuasivo del mensaje. Dicho de otro modo, nunca terminaremos de valorar los recursos accionales y gestuales que aportan al destinatario para que este establezca las distinciones correspondientes entre lo que lee al pie de la letra y aquello que la ironía del habla, cual mantequilla, entrecomilla (Hevia Garrido Lecca, J. 2008, p 16).

Hevia, entonces, reconoce que el carácter oral que tienen los mensajes enriquece el enunciado que transmite el emisor. En ese sentido, es importante establecer algunos parámetros respecto a qué ideas debe contener, en síntesis, un mensaje en marketing para que sea efectivo.

Este mensaje es vital dentro de la fase de Mensaje (Guzmán Elisea et.al, 2003), ya que es a partir de la creación de este que la campaña publicitaria adquiere más rigor. Él mismo define esta etapa como una de las más importantes, ya que a partir de este punto es cuando se pueden empezar a ver los medios más adecuados para la comunicación del mismo.

En la construcción de este discurso oral es indispensable, por lo tanto, tener claras las ideas de base y lo suficientemente sintetizadas para poder transmitirle al cliente las nociones básicas de aquello que se ofrece.

Para ello, en este trabajo se incorpora técnicas de Design Thinking y Brainstorming, conocidas por fomentar el trabajo en equipo y potenciar el rendimiento creativo de los miembros que participen en ellas.

A propósito del Design Thinking, Steinbeck (2010) señala que es uno de los métodos más usados por las empresas dentro del rubro creativo, ya que permite solucionar problemas mediante el fomento de la participación de todos los miembros de un equipo. Asimismo, es un método mediante el cual los participantes necesariamente deben interactuar, generando así que se ponga en juego la argumentación oral a fin de darle sustento a las opiniones vertidas durante el proceso.

Esto puede ser complementado por una técnica bastante común como el Brainstorming. A propósito de su uso, Gonzáles (2008) la define como una actividad en la cual los miembros de un equipo proponen ideas de solución. Ninguna es desechada, sino que simplemente se generan con el fin de tener un grupo numeroso de soluciones propuestas ante un mismo tema.

2.6.3.1 Diseño de la primera sesión asociada a la síntesis de ideas como parte de la innovación a partir del Brainstorming. El Brainstorming se presenta como una herramienta útil para empezar la construcción, utilizando para ello los conocimientos previos que los estudiantes han recibido acerca de campañas publicitarias y públicos objetivos. Por lo tanto, esta sesión está programada para la semana seis.

Esta actividad tiene por finalidad generar una lluvia de ideas utilizando para ello las características y necesidades de la audiencia que se obtuvieron en la actividad

anterior, para de esta manera definir finalmente hacia qué público se están dirigiendo, qué tipos de mensaje y qué estrategia se utilizan en la campaña con el fin de satisfacer las necesidades que demandan.

Al igual que en la primera sesión de la innovación, entran a tallar las campañas publicitarias como el eje principal del proyecto a desarrollar. Sin embargo, este es solo el pretexto para que se puedan subsanar errores y, a partir de la discusión y con nuevos argumentos, se puedan enfocar en las etapas que siguen. El Brainstorming tiene como prioridad facilitar la interacción entre los miembros del grupo y buscar soluciones alternativas a un determinado plan o estrategia. Jacobs (1984) lo define como una técnica bastante utilizada por la mayoría de empresas publicitarias desde hace más de dos décadas, cuando fue hecha su publicación acerca de la experiencia de lo que por aquel entonces se denominaba solo como análisis de mercados.

Al igual que en actividades anteriores, lo que se hace es una adaptación de la técnica original propuesta por Titus (2000) en la que define el Brainstorming a través de tres etapas: planteamiento del problema, delimitación del problema e investigaciones al respecto que aporten soluciones. Dentro de ese esquema, a su vez, Titus establece paralelos con lo que el marketing como estrategia publicitaria necesita del Brainstorming: Definición de oportunidad de público a través de la necesidad, definición de público, solución de marketing. Antes, los alumnos tienen una inducción al Brainstorming a través de videos explicativos y diapositivas presentadas por el profesor, así como de una sesión de clase previa donde se les dan conceptos básicos acerca de la etapa de la campaña publicitaria en la que se encuentran, es decir, la de mensaje.

Asimismo, para esta etapa se utilizan grabaciones de audio para escuchar los mensajes de cada uno y de esta manera ver cómo es que argumentan oralmente a partir de la organización previa de sus ideas. La tabla a continuación muestra cómo se plantea la sesión.

Tabla V. Resumen de la cuarta sesión de aprendizaje de la innovación

Secuencia de la clase	Justificación de la actividad	Recursos	Tiempo previsto
Presentación de la actividad	Informar a los alumnos sobre el trabajo de clase y el Brainstorming.	PPT Proyector Laptop Parlantes	15 minutos
Indicaciones para la actividad de Brainstorming	El docente plantea las preguntas a resolver por los estudiantes en la pizarra.	Plumón Pizarra	5 minutos
Brainstorming	Formados en grupos de a seis, los estudiantes responden a las interrogantes planteadas por el profesor, aplicando para ello la técnica prevista.	Post its Plumones	40 minutos
Recojo de información	El docente pasea por las diferentes mesas y ve el resultado final de la síntesis de ideas a través del Brainstorming.	Grabación de video de ideas de los estudiantes	35 minutos
Conclusiones	Recojo de sensaciones por parte de los alumnos en torno a la actividad.	Diario docente	5 minutos

Elaboración propia

2.6.3.2 Segunda sesión asociada a la síntesis de ideas relacionada al Design Thinking con la etapa de construcción del proyecto. A la etapa de construcción del proyecto, los estudiantes llegan con un diagnóstico acerca del producto que van a promocionar como resultado del Brainstorming. Como lo plantea Lietdka (2018), el Design Thinking sirve para elaborar estrategias publicitarias una vez propuestas las soluciones encontradas en relación al público objetivo.

El foco de esta actividad es, nuevamente, aportar a la síntesis de ideas teniendo como base la argumentación y para ello, los estudiantes deben replantearse las soluciones que han encontrado. En este punto y habiendo llegado ya a una

conclusión acerca del público objetivo que se tiene, es momento de decidir qué tipo de campaña van a realizar.

El Design Thinking, como lo definen Crisan y Caldarusa (2017), promueve el pensamiento divergente, es decir, la ruptura de las ideas rutinarias respecto a un problema como obstáculos dentro de la solución. Estas nuevas respuestas, además de impulsar su creatividad fuera de lo previsible, plantean que se llegue a una propuesta de resolución nueva, que profundice en las necesidades —en este caso del usuario final del producto— para elaborar una propuesta adecuada. Como parte de la síntesis de ideas asociada a la argumentación y la obtención de la capacidad de expresión oral asociada al marketing, esta técnica resulta útil ya que obliga, naturalmente, a la incorporación de un léxico asociado a la teoría revisada dentro del curso. Así mismo, habiendo definido las características del público objetivo, los estudiantes ahora deben profundizar en sus necesidades y en base a ello, concluir de manera argumentativa un tipo de campaña publicitaria.

El Design Thinking incorpora de cinco a siete fases que Liedtka et al. (2018) asumen como parte tradicional del proceso en todas las organizaciones. Aquí, sin embargo, la técnica asume un rol un tanto más reducido y enfocado únicamente a resolver una interrogante: ¿Qué campaña, de las revisadas anteriormente en clase, vamos a asumir según nuestro público objetivo?

Para ello, se divide un papelógrafo en cuatro partes. En cada uno de los cuadrantes van cuatro actividades comunes relacionadas a nuestro público objetivo: piensa, siente, hace y dice. Esto permite llegar al centro, donde se coloca soluciones probables a esas variantes relacionadas al público, permitiendo así focalizar y estar seguros de lo que hacen en las fases de implantación y mantenimiento del proyecto y también en las fases de cobertura y monto a invertir referido a las etapas de una campaña publicitaria. La clase tiene el siguiente esquema.

Tabla VI. Resumen de la quinta sesión de aprendizaje de la innovación

Secuencia de la clase	Justificación de la actividad	Recursos	Tiempo previsto
Presentación de la actividad	Informar a los alumnos sobre el trabajo de clase y el Design Thinking.	PPT Proyector Laptop Parlantes	15 minutos
Indicaciones para la actividad de Design Thinking	El docente plantea la pregunta que se va a resolver.	Plumón Pizarra	5 minutos
Design Thinking	Formados en grupos de a seis, los estudiantes responden a las interrogantes planteadas por el profesor, aplicando para ello la técnica prevista.	Post its Plumones	40 minutos
Recojo de información	El docente pasea por las diferentes mesas y ve el resultado final de la síntesis de ideas.	Grabadora del celular para grabar el proceso de formación de los grupos	35 minutos
Conclusiones	Recojo de sensaciones por parte de los alumnos en torno a la actividad.	Diario docente	5 minutos

Elaboración propia

2.6.4 La técnica del museo durante la fase de implantación y mantenimiento del proyecto

A cinco semanas para el cierre del curso, la técnica del museo se plantea como atractiva para esta etapa, considerando un tiempo prudente para reflexionar en torno a las actividades anteriores.

Durante la fase de implantación se realiza, según Galeana (2006), una ejecución de prueba del proyecto. Considerando que de la semana diez (cuando se empieza) a la semana catorce (cuando se debe realizar esta actividad) ha transcurrido un tiempo prudencial como para ver resultados suficientes relacionados a la ejecución del proyecto, es que se aplica la técnica del museo para exponer dentro del aula cuáles han sido las conclusiones a las que se ha podido llegar una vez ejecutada la campaña y qué aspectos se pueden mejorar de cara a la fase de mantenimiento. Para ello, el docente cuenta con la retroalimentación de dos profesionales del área, quienes también le brindan sus alcances a los estudiantes a fin de enriquecer aún más la experiencia.

La técnica de museo es conocida debido a su carácter expositivo. Sin embargo, tomando en cuenta que, como se ha señalado en apartados anteriores, la exposición no es la única ni la mejor técnica que permite ver si es que se está desarrollando la capacidad de argumentación oral, se ha ajustado la actividad bajo los siguientes parámetros.

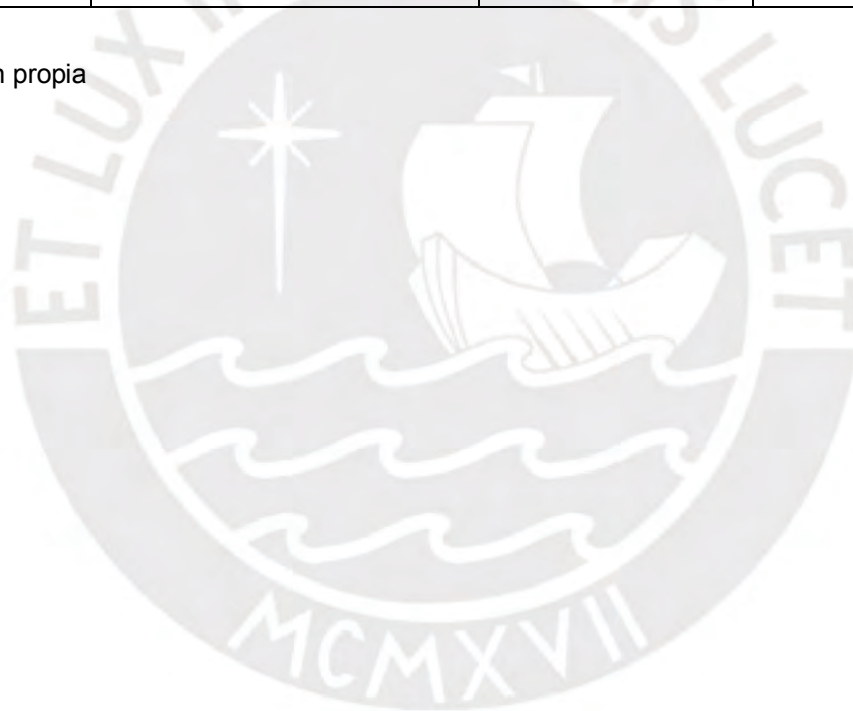
Cada grupo, previo al inicio de la clase, trae los recursos que considere necesarios para evidenciar el desarrollo de sus campañas publicitarias. Ya en clase, los cinco miembros de cada grupo colocan sus muestras alrededor del aula, siendo el docente quien elija (nuevamente al azar) a dos de los miembros para que exponga frente a sus demás compañeros el enfoque de la campaña y los recursos a utilizar. Finalmente, los alumnos que participen como visitantes a las exposiciones tienen un rol que consiste, básicamente, en ayudar al docente a ver cómo es que los estudiantes aplican su argumentación oral pese a estar sometidos al juicio de alguien que no pertenece al clima habitual del aula.

Edel (2003) habla de una evaluación formativa que responde a la adquisición de conocimientos previos brindados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se entiende que una técnica como esta no pretende bajo ningún modo el volver al modo expositivo como medio único de evaluación sino, por el contrario, insertarlo dentro de un modelo formativo que permite ver algunos rasgos de adquisición, en este caso de la capacidad argumentativa oral, tras haber pasado por una serie de etapas o fases.

Tabla VII. Resumen de la sexta sesión de aprendizaje de la innovación

Secuencia de la clase	Justificación de la actividad	Recursos	Tiempo previsto
Preparación de la actividad	Informar a los alumnos sobre el trabajo de clase que se hace.	Mesas Aula equipada Proyector Laptop Parlantes	45 minutos
Realización de la técnica de museo	Exposición de los estudiantes.	Profesionales del área	30 minutos
		Profesionales del área	30 minutos

Elaboración propia



CAPÍTULO III: INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA METODOLOGÍA ESCOGIDA

Como este proyecto de innovación tenía por objetivo ponerse en práctica, se llevó a cabo en el período 2018-2, de agosto a finales de noviembre, durante cinco de las quince sesiones del total de horas programadas del curso, en las cuales se aplicaron las técnicas e instrumentos señalados en apartados anteriores. La primera actividad relacionada a la innovación se aplicó el 10 de setiembre y la última el 26 de noviembre del 2018.

3.1 USO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA INNOVACIÓN

Para este trabajo se decidió aplicar una Investigación Acción (IA). Díaz-Bazo (2017) la plantea como un tipo de investigación en la que el maestro convierte el aula en un laboratorio de experimentación y sus acciones en hipótesis. Se escogió este tipo de investigación debido a que es necesario evidenciar cómo esta metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPRO) aporta a la obtención de la capacidad argumentativa oral dirigida hacia el marketing.

Como lo señalan Carr y Kemmis (1988), este proyecto coincide en que el docente que investiga debe sentar las bases para que las prácticas relacionadas al objeto de estudio sean mejores en el futuro. Asimismo, este método conlleva una profunda carga reflexiva en la que el registro constante permite ver aspectos de mejora durante la práctica misma. En contraparte a otros tipos de investigación, quien ejerza la IA busca, antes que los resultados, la reflexión en torno a las acciones que despliegue durante el desarrollo de sus clases. Elliot (1993) señala que la IA es una metodología en la que se identifican problemas, se formulan hipótesis y finalmente un plan de acción, logrando que sea una investigación cíclica. Para Latorre (2003), en cambio, es imposible deslindar la educación y, particularmente al maestro, de una actividad reflexión, por lo que la IA se plantea como una investigación que conlleva necesariamente la autoexploración de la práctica docente. Esa

autoexploración no es un proceso solitario. Cárdenas (2016) apunta que la participación de los estudiantes en ese camino es vital.

Tomando en cuenta que la reflexión es una constante dentro de la IA, las sesiones de aprendizaje que se han planteado son similares entre sí, no solo con la intención de asegurar la obtención de la capacidad argumentativa oral deseada, sino también con el fin de generar interacciones que permitan recoger información de manera constante. Esto, a fin de corregir defectos o continuar aquellos procedimientos dentro de la propia práctica docente para que resulten favorables dentro del aprendizaje. Según McKernan (1999), quien ejecute una IA debe:

- Analizar sus limitaciones sobre la propia acción.
- Aumentar su autonomía y control sobre el currículum.
- Ser terco y profesional, de manera que pueda hacerse cargo de su propia vida profesional.
- Producir conocimiento y contribuir a la construcción de nuevas comprensiones y teorías más elaboradas del currículum.
- Intentar descubrir los efectos de poner en práctica una línea definida de actuación docente. Esto significa que los profesores tienen que mantenerse cuidadosamente al tanto de su trabajo.
- Reflexionar y estudiar de manera rigurosa y sistemática su práctica (Stenhouse, 1987).
- Ser observadores competentes y agudos de su práctica docente.
- Hacer preguntas adecuadas.

Como vemos, en cada una de las características, la reflexión ocupa un lugar importante y requiere del registro constante de las acciones producidas, en este caso, durante la ejecución de la innovación. Si bien existen diferentes tipos de modelo relacionados a la IA tal como plantea Latorre (2003), se considera que el esquema del que parten todas estas variaciones es el planteamiento propuesto por Kurt Lewin. En él, se especifica que al inicio de toda IA se identifica un problema y a partir de ahí se generan las hipótesis. Tanto para Evans (2010) como para Lewin, la IA debe, tras identificar el problema, formular una hipótesis. Esto se realiza,

según menciona, bajo una pregunta guía: “¿Qué haremos para solucionar el problema?”. Teniendo en cuenta estos criterios, la hipótesis de la investigación es, en sí misma, la metodología que se plantea: “La aplicación de una metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos donde se incluyan sesiones de clase relacionadas a la argumentación como parte de una expresión oral orientada al marketing”.

El siguiente paso en el esquema de Lewin es la evaluación de la hipótesis. Esto implica que la metodología propuesta debe necesariamente ejecutarse. Para ello es que se cuenta con los 27 estudiantes del III ciclo de la carrera de Marketing Digital. Ellos estuvieron presentes en el curso de Técnicas de Comunicación III durante el ciclo 2018-II; por lo tanto, era un grupo que podía participar en la investigación propuesta. Asimismo, es importante señalar que tanto el director general como los estudiantes firmaron un consentimiento informado (Ver Anexo 1), donde se les especificaba el tipo de instrumentos a usar para el recojo de información, y se garantizaba la total confidencialidad de sus datos, utilizados únicamente con fines de la investigación.

Winter (1989) enfatiza que la IA no solo debe reflexionar, sino señalar aspectos de mejora y, de ser posible, abrir caminos hacia posibles nuevas soluciones lo cual, comparándose a lo señalado por Evans a propósito del esquema de Lewin, ocasiona que se retome la idea de generar nuevas hipótesis. El mismo autor añade también que la reflexión crítica debe dejar claro los inconvenientes producidos durante la investigación; cuál hubiese sido un desarrollo normal de las acciones y de haberse encontrado algún tipo de problema relacionado a la actividad que formó parte de la investigación, señalarla.

Vaughan y Burnaford (2016) también remarcan a través de una cita de Dana y Yendol-Hoppey (2014) la importancia de la reflexión crítica, asumida esta como parte necesaria de la IA y al mismo tiempo de un proceso, ya que, si bien la IA es realizada por un docente y en base a una muestra elegida en un contexto particular, las reflexiones que se logren pueden no solo mejorar la situación del curso sino de todo un contexto educativo. Un dato no menos importante a propósito de la IA es el que nos brinda Díaz-Bazo (2017), al señalarnos que debería ser escrita en primera

persona. El escribir desde el “yo” apunta a que el maestro en cuestión se involucre como parte de la investigación y no desde una externalidad que muchas veces refleja que el objeto de estudio está “allá afuera” y no dentro de la secuencia de acciones tomadas por el docente.

3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA INNOVACIÓN

Partiendo entonces de haber elegido la IA, la pregunta de investigación relacionada al problema planteado es: ¿Cómo una metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece a los alumnos del III ciclo de la carrera de Marketing Digital en la obtención de la capacidad argumentativa oral dirigida hacia el marketing?

3.3 OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

El principal objetivo que persiguió la investigación fue:

Analizar cómo el proceso de implementación de una metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece a los alumnos del III ciclo de la carrera de Marketing Digital del Instituto Von Braun en la obtención de una capacidad argumentativa oral dirigida hacia el marketing.

3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha señalado en párrafos anteriores que la finalidad de la IA es reflexiva y tiende a poner en evidencia los aciertos y errores de una práctica docente con la consigna de que, en un futuro, estas se puedan mejorar. En ese sentido, los objetivos específicos de esta investigación han sido dos:

- Reflexionar sobre la aplicación de la metodología y ver aspectos de mejora desde la propia práctica docente.
- Identificar la evolución de la capacidad argumentativa oral de los estudiantes durante la ejecución de la innovación.

3.5 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN

La IA requería de instrumentos que, dada su condición reflexiva, fuesen de naturaleza cualitativa. Los instrumentos que se utilizaron fueron cinco.

a) El diario docente

Zabalza (2004) considera el diario docente como una herramienta indispensable, ya que la estima como una forma de revisar continuamente la práctica docente. En él se visibilizan los sucesos ocurridos dentro del aula y las reflexiones de quien registra los datos, que en este caso es el docente.

b) Las videograbaciones para la capacidad argumentativa oral

Las grabaciones en formato de video permiten ver cómo los estudiantes se desenvuelven oral y físicamente ante determinadas actividades de aprendizaje orientadas a la argumentación oral. La aplicación de las grabaciones se dio exclusivamente en aquellas sesiones programadas para la innovación y, además, cabe señalar que no en todas las sesiones, sino solo en la primera actividad destinada a recoger los conocimientos previos de los estudiantes. También se aplicó en el contradebate, el Brainstorming y en la técnica del museo. En todas ellas se pudo ver cómo la capacidad de argumentación oral se fue manifestando progresivamente según los parámetros indicados en la rúbrica validada para tales fines.

c) Las grabaciones de audio como medio para evidenciar la capacidad de argumentación oral

El segundo instrumento elegido fueron grabaciones en formato de audio, ya que era de interés oír cómo la capacidad argumentativa oral de los estudiantes se daba a entender dejando de lado la corporalidad. Este instrumento sirvió para detectar capacidades mencionadas anteriormente, como el orden y la síntesis de las ideas, planteadas por Romero (2015), a la hora de expresarse. Se utilizó, muy puntualmente, en las sesiones dirigidas hacia la escucha activa y el Design Thinking.

d) El focus group para cotejar los niveles de satisfacción

Anteriormente se había mencionado la importancia de la interacción dentro de la argumentación oral. En ese sentido, Steinbeck (1980) define la ansiedad por el aprendizaje como un factor en contra de los estudiantes ya que se genera una

correlación casi implícita con la evaluación. Dentro de la investigación académica, el uso de técnicas de focus group puede ayudar a obtener respuestas por parte de los participantes que no estén condicionadas a este aspecto en particular, ya que la intención al aplicar esta técnica es preguntarles a los estudiantes qué opinión les merece la metodología empleada en el curso y cuál es su grado de satisfacción respecto a ella. Para esos fines, se aplica un guión con preguntas (Ver Anexo 2) cuya finalidad es obtener respuestas respecto a cómo se han sentido los estudiantes durante la aplicación de la metodología.

e) Una rúbrica para medir los niveles de argumentación oral mediante videos y audios

Para evaluar la argumentación oral se ha tomado como punto de partida el test de Pencrisal creado por Rivas y Saiz (2012) y el esquema de Toulmin planteado por Rodríguez Bello (2004). Ambos buscan medir la argumentación en general en los estudiantes, no específicamente la oral, por lo que cualquier material basado en ambas requiere de una adaptación según el objetivo que se persiga sin perder la lógica que plantean ambos autores. En primera instancia, lo que se busca es ver antecedentes acerca del nivel de juicio crítico que traen los estudiantes, ya que Romero Romero (2015) señala que la argumentación parte de la obtención de esta capacidad. Es necesario, entonces, determinar qué tanto los estudiantes traen consigo el juicio crítico a manera de conocimiento previo.

El test de Pencrisal establece tres parámetros para medir el juicio crítico: razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones. Asimismo, el esquema de Toulmin plantea la aserción, asumida como la capacidad de estar seguro de lo que se escribe. En este caso, considerando que se refiere a argumentación oral, la aserción se asume como la seguridad de quien habla acerca de lo que dice. El mismo esquema también propone que el discurso oral cuente con una evidencia, es decir una fuente confiable a la cual recurrir para comprobar que quien habla dice lo correcto y finalmente un respaldo, es decir alguna corriente teórica que le de peso argumentativo al discurso. Finalmente, todo esto deviene en una conclusión, que para esta investigación viene a ser un cierre del discurso que sintetice todo lo dicho anteriormente.

Como se observa, la complejidad de ambas requiere de habilidades que deben trabajarse y que no están ni especificadas en el sílabo y mucho menos en las capacidades a alcanzar dentro lo que anteriormente el Ministerio de Educación ha denominado como expresión oral. El test de Pencrisal plantea situaciones donde las respuestas son libres, pero requieren de un análisis para poder ser interpretadas y generar una opinión en base a argumentos sólidos y justificados. Estos parámetros son interpretados según una escala ya determinada que va del 3 al 0: 3 si es que lograron puntos de vista argumentados y justificaron la solución; 2 si es que dieron un punto de vista pero no lo argumentaron ni justificaron una solución; 1 si es que solo dan su punto de vista sin ningún argumento concreto; y 0 si es que no se cumple ninguno de los requisitos antes mencionados. Cabe resaltar que su duración original es de 60 a 90 minutos. Sin embargo, no se cuenta con esa cantidad de tiempo para realizarlo y considerando que lo que se desea evaluar es la capacidad de expresión oral, es necesario que se ajuste a la cantidad de horas pedagógicas con las que se dispone en cada sesión. En este caso, son apenas dos, el equivalente a cien minutos.

Por ello podríamos, en base a las dos técnicas mencionadas anteriormente, generar una rúbrica para medir tanto los conocimientos previos de los estudiantes, así como su capacidad argumentativa. El resultado de la combinación de ambas es el siguiente.

Tabla VIII. Rúbrica de evaluación de la capacidad argumentativa oral

CATEGORÍAS	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1	RESULTADO
Aserción	Demuestra seguridad al hablar.	Duda intermitentemente al manifestarse de manera oral.	No está seguro de lo que dice.	
Evidencia	Respalda su opinión utilizando algún concepto del curso.	Respalda su opinión sin utilizar conceptos brindados por el curso.	No respalda su opinión.	

Respaldo	Brinda más de una razón para justificar lo que ha dicho.	Brinda solo una razón para justificar su opinión.	No brinda razones más allá de lo que ya dijo.	
Conclusión	Sintetiza sus ideas al finalizar su intervención.	Intenta concluir una idea pero aún se le dificulta sintetizar.	No llega a ninguna conclusión, solo describe.	
Persuasión	Utiliza recursos convincentes como para vender el producto que ofrece.	Queda claro qué es lo que ofrece pero no utiliza suficientes recursos como para convencer a una audiencia.	No queda claro qué ofrece ni cómo va a lograr los objetivos que propone.	

Elaboración propia

Esta rúbrica se ha remitido a los indicadores relacionados a oralidad de los que dan cuenta Damas Espinoza et al. (2017) en su investigación respecto al impacto de un taller de oratoria. Ahí se menciona, por ejemplo, el timbre de voz como un indicador, así como la entonación y otras variables que se pueden aplicar de acuerdo a la rúbrica planteada anteriormente. Esto deviene en el siguiente resultado de elaboración propia.

Tabla IX. Indicadores y descripción de la rúbrica elaborada

Nivel 3	Indicador	Descripción
Aserción	Corporalidad	Domina el espacio donde se encuentra y camina en él sin titubear. Utiliza gestos que acompañan su discurso. Consulta solo eventualmente la pantalla o ecran a la hora de exponer.

	Tono de voz	<p>Evita hablar en voz muy baja.</p> <p>Mantiene un ritmo de voz entendible a lo largo de su intervención.</p> <p>Pronuncia bien las palabras que utiliza.</p>
Evidencia	Dominio conceptual	Incorpora en su intervención conceptos revisados anteriormente en el curso para dar su punto de vista.
Respaldo		Cita ejemplos que ayuden a su audiencia a comprender lo que está diciendo.
Persuasión		<p>Utiliza una frase de inicio y una frase final que cumpla con los parámetros brindados en el esquema propuesto por Sousa.</p> <p>Acompaña su intervención de recursos propios o elaborados que refuercen lo que acaba de decir.</p>
Conclusión	Síntesis de ideas	Culmina su intervención habiendo dado razones concretas sin divagar y proponiendo razones claras ya sea en el tiempo solicitado o en los minutos que dure su intervención.
Nivel 2	Indicador	Descripción
Aserción	Corporalidad	Observa constantemente la pantalla o soporte donde ha preparado su presentación.
	Tono de voz	<p>Mantiene un tono de voz irregular a lo largo de su intervención.</p> <p>Habla demasiado rápido o muy despacio.</p>
Evidencia	Dominio conceptual	<p>En la mayor parte de su intervención no justifica su respuesta utilizando algún concepto revisado en el curso.</p> <p>Cae en algunas generalizaciones al referirse a los conceptos de los que habla.</p>
Respaldo		Brinda referencias que no conectan con la audiencia a la que se dirige.

Persuasión		Utiliza o bien un inicio contundente o un final, no los dos que señala Sousa. Logra articular parcialmente su intervención inicial y final pero requiere de mayor trabajo para cohesionarse.
Conclusión	Síntesis de ideas	Su conclusión se presta a ser refutable debido a que no tiene bases de investigación sólidas que la respalden.
Nivel 1	Indicador	Descripción
Aserción	Corporalidad	Observa el piso. Se limita a leer la diapositiva o el soporte donde tiene anotadas sus ideas.
	Tono de voz	Mantiene un tono de voz bajo. Se traba constantemente. No vocaliza bien las palabras que pronuncia.
Evidencia	Dominio conceptual	No cita ningún concepto revisado al curso. Se desvía por completo del tema del que habla.
Respaldo		Utiliza solo generalizaciones. Si utiliza ejemplos recae en la experiencia personal no en la investigación comprobable.
Persuasión		Se limita a describir ideas. Parafrasea todo el tiempo lo que ya dijeron sus otros compañeros.
Conclusión	Síntesis de ideas	No expresa con claridad cuál es su mensaje. No manifiesta una opinión clara respecto al problema o al producto.

Elaboración propia

3.6 ÉTICA RELACIONADA A LA INVESTIGACIÓN

Los 27 estudiantes que formaron parte de la innovación, así como el director de la institución, firmaron un protocolo de consentimiento informado (Ver Anexo 1) que especifica el tipo de trabajo que se va a realizar dentro del aula, así como también

garantiza tanto el anonimato de los participantes como también la confidencialidad acerca de los resultados obtenidos. Se da fe, además, de que la presente investigación cumple con los lineamientos de ética investigativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú al ser un grupo de personas quienes participan de la investigación, usando para ello sus datos personales como resultado de la interacción que requiere el presente trabajo.

3.7 PROCESO DE ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación, se muestran los códigos pertenecientes a la información recogida a partir de los instrumentos ya mencionados. Esto permite ver qué aspectos de la rúbrica validada anteriormente se cumplen según los criterios seleccionados, así como las categorías asociadas al archivo de investigación correspondiente.

Tabla X. Codificación

CÓDIGOS	SIGNIFICAD O
A	AUDIO
D	DIARIO
FG	FOCUS GROUP
S	SESIÓN
V	VIDEO

Elaboración propia

Tabla XI. Codificación de los videos

Código	Significado	Fecha	Tema
V1-S1	Video 1 de la primera sesión de innovación	12/09/2018	Elección de campaña
V2-S1	Video 2 de la primera sesión de innovación	12/09/2018	Elección de campaña
V3-S1	Video 3 de la primera sesión de innovación	12/09/2018	Elección de campaña
V4-S1	Video 4 de la primera sesión de innovación	12/09/2018	Elección de campaña
V1-S3	Video 1 de la tercera sesión de innovación	24/09/2018	Contradebate
V2-S3	Video 2 de la tercera sesión de innovación	24/09/2018	Contradebate
V3-S3	Video 3 de la tercera sesión de innovación	24/09/2018	Contradebate
V4-S3	Video 4 de la tercera sesión de innovación	24/09/2018	Contradebate
V5-S3	Video 5 de la tercera sesión de innovación	24/09/2018	Contradebate
V6-S3	Video 6 de la tercera sesión de innovación	24/09/2018	Contradebate
V7-S3	Video 7 de la tercera sesión de innovación	24/09/2018	Contradebate
V1-S4	Video 1 de la cuarta sesión de innovación	15/10/2018	Brainstorming
V2-S4	Video 2 de la cuarta sesión de innovación	15/10/2018	Brainstorming
V3-S4	Video 3 de la cuarta sesión de innovación	15/10/2018	Brainstorming
V4-S4	Video 4 de la cuarta sesión de innovación	15/10/2018	Brainstorming
V5-S4	Video 5 de la cuarta sesión de innovación	15/10/2018	Brainstorming
V6-S4	Video 6 de la cuarta sesión de innovación	15/10/2018	Brainstorming
V7-S4	Video 7 de la cuarta sesión de innovación	15/10/2018	Brainstorming
V8-S4	Video 8 de la cuarta sesión de innovación	15/10/2018	Brainstorming
V1-S6	Video 1 de la sexta sesión de innovación	19/11/2018	Técnica del museo
V2-S6	Video 2 de la sexta sesión de innovación	19/11/2018	Técnica del museo
V3-S6	Video 3 de la sexta sesión de innovación	19/11/2018	Técnica del museo
V4-S6	Video 4 de la sexta sesión de innovación	19/11/2018	Técnica del museo
V5-S6	Video 5 de la sexta sesión de innovación	19/11/2018	Técnica del museo

Tabla XII. Codificación de los audios

Código	Significado	Fecha	Tema
A1-S2	Audio de la sesión 2 de innovación	17/09/2018	Escucha activa
A2-S5	Audio de la sesión 5 de innovación	22/10/2018	Design Thinking

Tabla XIII. Codificación del diario docente

CÓDIGO	SIGNIFICADO	FECHA	TEMA
D1	Diario docente, día 1	10/09/2018	CONOCIMIENTOS PREVIOS
D2	Diario docente, día 2	17/09/2018	ESCUCHA ACTIVA
D3	Diario docente, día 3	24/09/2018	CONTRADEBATE
D4	Diario docente, día 4	22/10/2018	BRAINSTORMING
D5	Diario docente, día 5	26/10/2018	DESIGN THINKING
D6	Diario docente, día 6	19/11/2018	TÉCNICA DE MUSEO

Tabla XIV. Codificación del focus group

CÓDIGO	SIGNIFICADO	FECHA	TEMA
FG	Focus group aplicado a la clase	3/12/2018	METODOLOGÍA DEL CURSO

Tabla XV. Codificación de los interlocutores

CÓDIGO	SIGNIFICADO
AL	Alumno o alumna
DO	Docente

3.8 CATEGORÍAS ENCONTRADAS DURANTE LA INVESTIGACIÓN

Es necesario en este punto señalar que los objetivos que persigue la investigación están orientados a dos puntos muy específicos. Primero, observar aspectos de mejora sobre la metodología una vez aplicada y, segundo, ver cómo es que evoluciona la capacidad de argumentación oral de los estudiantes. Dentro de las categorías encontradas se percibieron, por ejemplo, la sensación de que el tiempo programado para las actividades era muy reducido tanto por parte de los estudiantes como desde el lado docente, así como la asociación de evaluación con todo aquello relacionado a la oralidad y a la exposición. A continuación, se presenta una tabla donde se detallan la totalidad de categorías encontradas en cada actividad presentada:

Tabla XVI. Categorías analizadas según actividad

Categoría	Actividad
Malestar por la falta de tiempo para realizar la actividad	Debate crítico
Asociación de argumentación oral con exposición	Debate crítico
Asociación de lectura con argumentación oral	Debate crítico
Necesidad del docente por motivar a los estudiantes a argumentar sin necesidad de leer	Contradebate

Asociación de lectura con reproducción oral exacta de los apuntes tomados en clase	Contradebate
Empleo de conceptos relacionados al curso al argumentar respuestas	Contradebate
Percepción negativa de la técnica del Brainstorming por parte de los estudiantes	Brainstorming
Argumentaciones basadas en ideas de campaña publicitaria	Brainstorming
Decrecimiento de la capacidad argumentativa oral tras el uso de la grabadora de audio en vez de la cámara de video	Design Thinking
Mejora de la capacidad argumentativa oral de los estudiantes	Técnica del museo
Percepción positiva de la técnica del museo	Técnica del museo

Elaboración propia

CAPÍTULO IV: RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES INCLUIDAS DENTRO DE LA METODOLOGÍA

En este capítulo se analizaron los resultados obtenidos a partir de la implementación de las actividades insertadas dentro de cada una de las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos. Como se puede apreciar, se hizo un análisis tanto de los resultados obtenidos dentro de la práctica docente así como también la evolución de los estudiantes respecto a la capacidad de argumentación oral una vez aplicada la metodología.

4.1 LA ARGUMENTACIÓN ORAL Y LAS ACTIVIDADES COLABORATIVAS PERCIBIDAS COMO CONOCIMIENTOS NUEVOS DENTRO DEL GRUPO DE ESTUDIANTES

Las explicaciones teóricas acerca de los tipos de campaña publicitaria y el debate crítico son las primeras actividades asociadas a la innovación del curso. Su realización tiene por objetivo obtener los conocimientos previos de los estudiantes para poder reflexionar acerca del nivel de argumentación oral que han tenido y contar esto como un punto de inicio que permita medir la evolución de la capacidad conforme continúen las sesiones. Al mismo tiempo, permite a los estudiantes situarse dentro de sus propios objetivos de acuerdo al tipo de campaña publicitaria a realizar por sus respectivos grupos. Sin embargo, como se puede observar a partir de los resultados presentados a continuación, la técnica aplicada ha presentado problemas antes, durante y después de su aplicación, lo que finalmente contribuye a la propia reflexión docente y a la mejora de la práctica de la innovación.

4.2 RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA REALIZACIÓN DE LA PRIMERA SESIÓN DE INNOVACIÓN

La sesión, cuya duración fue de cien minutos, no bastó. Fue necesario que el docente se extendiera más del tiempo debido dado que la actividad inicial (exposición sobre conocimientos del tipo de campaña) no fue comprendida por los estudiantes.

De antemano hubo incomodidad por parte de los estudiantes, quienes se vieron confundidos al no saber exactamente qué hacer, por lo que la exposición inicial se vio afectada en términos de tiempo (D1).

Como se recuerda en la tabla de diseño de la actividad (Ver Tabla II), la exposición estaba destinada a explicar a los estudiantes qué tipos de campaña publicitaria existían, además de qué ejercicio debían realizar en el tiempo restante. Sin embargo, el grupo demostró no conocer con precisión este tipo de conceptos, lo que tomó más del tiempo debido y generó que se detuviese a explicar más de la cuenta cada diapositiva.

Finalmente, la ejecución de la actividad inicial excedió por mucho al tiempo destinado y ocasionó que luego, cuando los estudiantes debían argumentar oralmente mediante la técnica de Debate Crítico qué tipo de campaña utilizarían para los productos de emprendimiento que habían elaborado, el tiempo fuese también menor. Esto provocó confusión entre ellos y generó los siguientes resultados:

a) Malestar por la falta de tiempo asociada a la técnica

Esta sensación fue recogida tanto por el docente, dentro del diario, como por los estudiantes, quienes manifestaron su descontento con el tiempo brindado para realizar no solo esta, sino otras actividades.

A1: No es que no me guste el Brainstorming o el Design Thinking o algunas técnicas como el debate... no me he sentido identificado con ellos. Y de la misma manera mis compañeros, no sé si todos... pero no se han sentido identificados porque es algo con lo que no sentimos mucha empatía porque no es algo que se haga todos los días. Creo que necesitábamos más tiempo durante todas las clases para familiarizarnos con eso. O sea, es sencillo, pero honestamente falta profundizar más en eso (FG).

En lo manifestado por el estudiante en la cita anterior se evidencia, por ejemplo, que el tiempo apareció como una categoría emergente que no estaba dentro las consideraciones previstas al inicio del trabajo. Este es un aspecto que sí se debe tener en cuenta dentro de la práctica docente, ya que siempre se está sujeto a imprevistos y el docente debe tener la capacidad de replantear este tipo de situaciones. En este caso, se debió confirmar que los conocimientos previos de los estudiantes respecto al nivel teórico eran los suficientes como para realizar la primera actividad. El error del docente (yo) consistió en asumir que la exposición de los modelos de campaña publicitaria bastaría para dejar en claro este tipo de conceptos y no consideró que se trataba de conocimientos nuevos que, para ser

instalados, muy probablemente hubiesen necesitado de actividades paralelas alrededor de la misma, requiriendo más de una sesión para poder llevarse a cabo.

b) Asociación de argumentación oral con exposición

Durante la realización de la técnica de debate salieron a relucir no solo los conocimientos previos de los estudiantes respecto a la argumentación oral, sino también su desconocimiento sobre estrategias de aprendizaje activo donde se asumieran en un rol que no fuese el expositivo. Es decir, al no estar familiarizados con actividades así, la primera reacción que tuvieron fue la de creer que debían ir al frente y exponer. Cuando se les mencionó que debían hacerlo desde sus asientos y en grupo, no entendieron en primera instancia qué tipo de trabajo realizar, pese a que se destinó parte del tiempo de la siguiente clase a una exposición inicial para explicar cómo es que se realizaría la actividad. A ello, los estudiantes respondieron.

AL2: Es distinto, pocos profesores lo hacen.

AL3: Sí, es diferente y por eso también confundía porque todos decíamos en cada actividad: “¿Y ahora qué nos va a mandar a hacer?”.

(FG)

En este diálogo recogido a partir del focus group, por ejemplo, se puede evidenciar el desconcierto al que llegaban algunos de ellos al formar parte de las actividades, que además, según parece, son atípicas en la institución y en general en sus vidas académicas. La sorpresa de verse inmersos en un nuevo contexto les generó, entonces, un visible desacomodo respecto a lo que entendían por argumentación y si bien esta información fue notoria desde el primer momento en que se ejecutó la innovación, fue una tendencia repetitiva a lo largo del ciclo, como se demuestra en las próximas actividades. Así mismo, ya en la ejecución de la argumentación oral a través de la actividad del debate crítico, se percibió la asociación de argumentación oral con lectura como revela la siguiente categoría.

c) Asociación de argumentación oral con lectura durante la realización del debate

Pudo percibirse más de una vez que los estudiantes consultaban con sus cuadernos las anotaciones que habían hecho antes del debate. Si bien, como habíamos mencionado anteriormente, los estudiantes no habían alcanzado la

capacidad como conocimiento previo, tampoco contaban con el nivel de argumentación deseable según el esquema de Toulmin que había planteado Rodríguez Bello (2004) y enfatizaban la característica relacionada a la ausencia de aserción a la hora de expresarse oralmente.

A2 (leyendo desde su cuaderno): Primeramente que la... la... necesidad que tienen, por ejemplo, los cólicos menstruales hay algunos que las pastillas no le hacen efecto y mayormente se van a lo natural. Por ende consumir muchas pastillas puede sufrir muchos este... este... por ingerir mucho antibiótico, el cuerpo como que se acostumbra pero hay algunos que no hace eso.

(V1-S1)

Así mismo, durante la ejecución previa a la hora de formar los grupos, los estudiantes evidenciaron carencias de nivel organizativo, tardaron más del tiempo previsto en ordenarse, establecer roles y acomodarse al panorama de debate desde sus asientos, lo que generó más confusión.

Durante la ejecución de la actividad los estudiantes tardaron en ponerse de acuerdo. Muchos de ellos me consultaban de manera ininterrumpida acerca de si es que tenían que pasar al frente. Grande fue la sorpresa cuando me acerqué a sus grupos, sin invitarlos a pasar al frente: “¿Así nomás?”, respondieron algunos, con cierto alivio y leyeron sus respuestas desde sus cuadernos.

(D1)

Una categoría emergente, aquí, que al mismo tiempo se desprende de la anterior categoría analizada, podría ser la asociación de argumentación oral con exposición. Y esta exposición, además, como parte necesaria de una evaluación que genera miedos e incertidumbre. Otra de las hipótesis que se manejan a partir de este hallazgo es que los estudiantes, al no verse presionados por la calificación, responden a la argumentación oral de manera mucho más natural y esta naturalidad estaría asociada a su vez con la lectura literal de respuestas desde algún dispositivo o soporte físico, ya que la exposición asumida como único método de evaluación según sus conocimientos previos, sí requiere de cierto formalismo y verbalización sin algún tipo de ayuda.

Como se aprecia en el fragmento del video de la primera sesión, citado y referenciado en el apartado anterior, pese a estar leyendo desde dispositivos físicos (en este caso, un cuaderno), los argumentos reflejaban la carencia de un orden gramático, sintáctico y en algunos casos, como el referenciado, incluso lógico, lo cual sin duda repercutía a la hora de verbalizar sus respuestas.

Por lo tanto, otra de las reflexiones que surgió a partir de ello, fue la necesidad de iniciar la siguiente sesión desde la explicación tanto del esquema de Toulmin como de nociones básicas del porqué es necesario argumentar. Quizás con posibilidades de aplicar este tipo de metodología en un futuro, conviene señalar que es necesario introducir este concepto incluso desde la primera sesión, tomando así la posibilidad de reforzarlo aún con más tiempo de trabajo, ya que la argumentación oral como tal parece estar muy ligada a la exposición y no tanto a la sustentación de ideas y ese concepto, de cara a la obtención de la capacidad de argumentación oral, es necesario de recalcar. Por ello, recoger estos conocimientos previos de parte de los estudiantes, ocasionó que en la siguiente sesión se tratara de enfocar a partir de ejemplos concretos cómo era que funcionaban las argumentaciones según este modelo y enfatizar, también, que la evaluación de los ejercicios no era expositiva sino argumentativa.

4.3 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL RELACIONADA A LAS ACTIVIDADES DE ESCUCHA ACTIVA

Para las dos actividades siguientes se tomó en consideración que el tiempo empleado para la exposición inicial debía incluir la explicación del esquema de Toulmin desde los primeros momentos. De esta forma, al darles a los estudiantes un orden a seguir, tendrían la oportunidad de ordenar sus ideas antes de empezar a argumentar, dándoles así parámetros para que partieran del principio fundamental de toda sustentación: el orden lógico.

4.3.1 Desarrollo y análisis de la argumentación a partir de la escucha activa

Como hemos mencionado al inicio de este capítulo, las reflexiones obtenidas a partir del diario docente obligaron a replantear el inicio de la segunda innovación. Antes del inicio de esta técnica, considerando previamente que no se tendría el tiempo necesario como para introducir los conceptos del curso planificados con anterioridad, se convino modificar el esquema de clase de manera que pudiese realizar la técnica en mención pero considerando el juego de roles, lo cual, al igual que en la actividad anterior, tomó más tiempo tanto dentro como fuera de clase, ya que se tuvo que diseñar una sesión para explicar tanto el esquema argumentativo como también la importancia de la escucha activa para justificar la necesidad de los clientes hacia el producto ofrecido.

Se definió, entonces, que tras la explicación del esquema de Toulmin en los minutos iniciales y la primera parte teórica orientada a lo que proponía Pérez Rodríguez (2018), se pasara a realizar una sesión que girara en torno a los estudiantes para que respondieran a la pregunta “¿Por qué los clientes deberían comprar el producto que están ofreciendo?”.

Dentro de los resultados pudo observarse, nuevamente, la asociación que tenían los estudiantes respecto a evaluación y argumentación oral, tal como lo apunta el diario docente.

Una vez iniciada la actividad, me acerqué a los grupos nuevamente como lo había hecho en la oportunidad anterior. Sin embargo, la reacción inicial fue la misma de la anterior vez. Es decir, los estudiantes empezaron a leer sus respuestas desde sus cuadernos. Les indiqué que no lo hicieran o que por lo menos evitaran hacerlo, ya que esto no tenía ningún tipo de evaluación ni nota.

(D2)

Fue entonces, a partir de esta anotación, que surgió la primera categoría de esta actividad.

a) Necesidad del docente por motivar a los estudiantes a argumentar sin tener que leer. En este punto, a partir de las evidencias recogidas, los estudiantes manifestaban inseguridad en sus respuestas, tal como plantea el esquema de Toulmin.

DO: Muy bien, ahora la misma dinámica. Evitemos leer. Hay que decirlo con nuestras palabras.

AL2: ¿Qué vendo? Ehmm...Femina té es helecho ehmm... (risas) Voy a leer, profesor.

(A1-S2)

Ante ello, la reacción de la mayoría de ellos era recurrir a algún tipo de soporte que no evidenciara que no podían argumentar oralmente por cuenta propia, siendo necesaria la intervención del docente para que pudieran hacerlo.

En la mayoría de los casos citados lo que hubo fue una respuesta positiva tras dicha intervención. La hipótesis que se ha generado a partir de estos hallazgos es que los estudiantes necesitan que se les especifique que pueden argumentar oralmente sin tener que leer y que también existe una falta de confianza asociada a la

capacidad que ellos tienen de verbalizar sus propias respuestas y a una posible calificación negativa por parte del docente. Esta desconfianza genera además otra subcategoría que detallaremos en el párrafo siguiente y que se desprende de la idea generalizada en los estudiantes por tratar de manifestar un punto de vista que no se salga de los esquemas brindados por el docente.

b) Asociación de lectura con reproducción oral exacta de los apuntes tomados en clase. Como se pasará a detallar en las evidencias, el grupo de estudiantes trató de asumir el marco de argumentación presentado por Toulmin no como una referencia sino como lo que de todas maneras debían mostrar en sus respuestas argumentativas.

A4: El producto que estamos ofertando es **¿Qué vendo?** Son filtrantes de té y somos Fémina té. **¿Por qué este es mi público objetivo?** Este... porque mayormente las damas entre 15 a 35 años sufrimos dolores estomacales conocidos como la menstruación. Entonces en ello a mi equipo nos enfocamos en investigar más a fondo qué es el apio y el orégano.

A5: Bueno, lo que nosotros vamos a vender es una cremolada de piña, ¿no? Y de frutas y... **nuestra justificación** es que la combinación de todas las frutas con la chía nos otorga una gran cantidad de vitaminas y minerales ya y **la... conclusión es** que la combinación de todo esto lo que nos da es la quema de calorías.

(A1-S2)

Como se puede observar, si bien existió un afán de los estudiantes por responder al esquema de manera casi literal, sobre todo en las partes resaltadas, se percibe una mayor coherencia y contundencia en las respuestas pese a que estas siguen sin tener el sustento teórico ni el nivel de aserción buscados en el esquema de Toulmin. Hay, pese a ello, una evolución en sus respuestas. Sin embargo, esto ratifica parte de la hipótesis anterior, en la que se plantea que antes de cualquier actividad es necesario explicar al menos una forma de organizar las ideas, ya que este esquema de lógica no estaba instalado en los conocimientos previos de los estudiantes hasta antes de su aparición en clase.

4.3.2 Desarrollo y análisis de la argumentación a partir de la técnica del contradebate

Si bien la técnica estaba destinada a analizar el rol de los miembros de una agencia de publicidad y resolver conflictos relacionados a la toma de decisiones utilizando, para ello, la argumentación (Ver Anexo 3), fue necesario también darles confianza

a los estudiantes. Como revela el siguiente fragmento del diario docente, la inseguridad fue algo que se debió trabajar a la par que se realizaban las actividades.

Hubo entusiasmo por parte de los estudiantes. Sin embargo, estuvo presente al igual que otras veces la inseguridad respecto a la técnica a realizar. Los alumnos preguntaron más de una vez, antes y durante la ejecución de la innovación, qué era lo que debían hacer. Andaban confundidos. Esto me lleva a reflexionar que quizás debo ser más claro en las explicaciones y proponer ejemplos de la técnica en mención para que se entienda mejor qué y cómo aplicarla.

(D3)

Tal cual menciona el diario docente, se pudo observar demoras a la hora de ponerse de acuerdo entre los miembros de los distintos grupos. En el siguiente fragmento respecto al desarrollo de la actividad tomada de la grabación en video de ese día, puede percibirse la confusión entre los estudiantes.

D: A ver, tú.

A2: ¿No era 1 y 2?

A4: No, yo era 3 y 4 (refiriéndose al orden tomado en el contradebate).

(V1-S3)

Esta confusión, que además tomó tiempo resolver, pasó porque cada estudiante debía asumir una posición argumentativa favorable a los miembros de un determinado equipo que defendía un tipo de campaña. Sin embargo, tras cambiar los roles y ponerse desde otro punto de vista argumentativo para generar opiniones favorables acerca de aquello que en un inicio habían tenido que enfrentar, se generó un clima de incertidumbre.

Pese a que el tiempo previsto para la ejecución de la actividad se extendió más de lo debido dados todos estos inconvenientes, sí pudo apreciarse una mejora respecto a las actividades anteriores, ya que surgieron las siguientes categorías.

a) Empleo de conceptos relacionados al curso al argumentar respuestas. Si bien las respuestas fueron esquemáticas y por momentos demasiado ceñidas a lo que se había brindado en clase como características de una buena argumentación según el esquema de Toulmin, los estudiantes supieron qué debían hacer. A ello, se suma que al ser esta la tercera sesión y al haber incorporado ya algunos conocimientos previos tanto de argumentación oral como de los términos referidos a los tipos de campaña publicitaria existentes, los

estudiantes empezaron a incorporar en sus argumentaciones conceptos relacionados al curso que evidencian una mayor consistencia en sus respuestas.

AL3 (mirándose las manos): Yo creo que la **campana de expectativa** es lo mejor que pueden hacer porque ellos **tienen un público objetivo** que son los jóvenes que están pegados a la tecnología: Facebook, Whatsapp, Twitter, y mayormente ellos van a estar beneficiados en ese ámbito que es la tecnología.

AL4: Yo también pienso lo mismo, que **una campana por expectativa** sería lo mejor ya que tendrían que hacer un costo menor, más reducido, y tras la promoción, hacer una publicidad. En cambio, hacer otro tipo de **presupuesto** sería más caro y no saldría a cuenta. Y estaría mal.

(V1-S3)

Aquí, sin embargo, la evidencia muestra dos hallazgos. Primero, que si bien existe por parte de los estudiantes un mayor dominio del lenguaje asociado a la carrera y al curso, aún persiste la ausencia de aserción según la rúbrica basada en el esquema de Toulmin y el test de Pencil. Esto se debe a que los estudiantes siguen consultando, aunque en menor medida, los dispositivos o soportes físicos donde yacen sus respuestas o en su defecto, bajando la mirada hacia sus manos demostrando, según el mismo instrumento, poca seguridad argumentativa.

Quizás aquí convenga señalar que la técnica en sí misma, dada su naturaleza, obliga al uso de un lenguaje relacionado al curso ya que plantea situaciones problemáticas que empatan directamente con el campo al que se dedicarán los estudiantes tal como señala este fragmento del diario docente:

Las motivaciones partieron de la conexión que los estudiantes estaban sintiendo en sus carreras. Más de uno manifestó sentirse “en ambiente”. Sin embargo, perduró la confusión y fue necesaria la intervención durante la realización de la técnica para que cada uno de los grupos pudiera realizar la actividad sin problemas. Una vez asumidos los roles, la actividad fluyó sin contratiempos, lo que me dio a entender que la confusión partía del desconocimiento.

(D3)

Estas observaciones, junto a aquellas revisadas en el apartado presente en la actividad anterior, refuerzan la idea de que las técnicas necesitan de un tiempo mucho más prolongado para su ejecución, además de una mayor claridad en la exposición, obligando también a replantear la necesidad de incrementar el tiempo de ejecución definido inicialmente para la sesión.

4.4 RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA SÍNTESIS DE IDEAS

En esta fase de la innovación se aplicaron técnicas que ayudaron a mejorar el orden y la coherencia de las frases que según Guzmán Elisea (2003) son vitales para la construcción del mensaje publicitario. Para ello se aplicaron el Design Thinking y el Brainstorming. Esta etapa coincide, además, con aquella que el mismo autor señala como identificación del mensaje. La evolución de la capacidad continuó en crecimiento debido a que los conocimientos de argumentación oral eran reforzados conforme avanzaban las sesiones. Sin embargo, como se percibe en profundidad al analizar el desarrollo de ambas técnicas, se produjo, al igual que en las anteriores actividades, cierta confusión por parte de los estudiantes, quienes no lograron establecer diferencias claras entre ambas técnicas, pese a que luego reconocieron su importancia a la hora de sintetizar los mensajes que debían transmitir.

4.4.1 Desarrollo y análisis de la técnica del Brainstorming

Lo más importante dentro de una campaña publicitaria, según Guzmán Elisea (2003), es definir los públicos objetivos o la audiencia. En ese sentido, el ejercicio estaba destinado a que, con una sesión previa, los estudiantes obtuvieran ese conocimiento que luego debían aplicar mediante la técnica en mención, a que fueran capaces de, guiados por el esquema gráfico, identificar las ideas principales que estarían presentes dentro del tipo de mensaje que pretendían transmitir a su audiencia, utilizando para ello algún tipo de canal de comunicación. Respecto a la práctica docente, sin embargo, hubo obstáculos que impidieron que esta técnica fuera desarrollada con normalidad, lo que se traduce en una falta de planificación o enfoque por parte del docente, ya que se asumió que el tiempo esta vez sí sería suficiente a la hora de ejecutar la sesión.

(...) al dictarse solo una vez por semana, el curso tarda seis días en volver a revisarse, lo cual perjudica el desempeño de los estudiantes. Esto ocurrió debido a que se utilizaron, tal como se había previsto, una sesión de clase orientada a formar la conciencia acerca del mensaje publicitario, pero hubo un feriado que perjudicó de manera muy puntual la actividad, ya que se perdió toda una semana y realizar la actividad sin tener la continuidad necesaria, derivó en que los estudiantes olvidaran algunos conceptos, fallando en la ejecución.

(D4)

A diferencia de las sesiones anteriores donde lo que había era la aplicación de una actividad y a la siguiente una clase teórica, esta vez entre la clase teórica y la puesta en práctica hubo una semana de distancia, lo que perjudicó los conceptos que habían ido obteniendo en el transcurso de la innovación, lo que llama a la reflexión sobre la planificación y los recursos que se puede utilizar.

Esto también generó, de cierto modo, malestar en los estudiantes, lo cual se vio reflejado posteriormente en el focus group. La principal categoría hallada aquí fueron disputas entre los miembros de cada grupo, ya que algunos manifestaban sentirse incómodos respecto a escuchar las ideas de otros.

a) Percepción negativa del Brainstorming por parte de los estudiantes.

Los estudiantes se mostraron inconformes y confundidos con la realización de la técnica. En principio, porque nuevamente se mostraban ajenos a la actividad y no entendían bien la manera de ejecutarla. Así lo refleja el diario docente.

Los estudiantes se movieron alrededor del aula tratando de buscar cómo es que ejecutaban la técnica otros grupos mientras que en más de una ocasión fue necesario ir grupo por grupo tratando de explicarles nuevamente qué es lo que debían hacer. A diferencia de otras actividades, esta vez se mostraron mucho más dispersos y poco atentos al recibir indicaciones generales. Respondieron mucho mejor cuando se acudió a explicarles a cada grupo en privado.

(D4)

Como se mencionó en apartados anteriores, la falta de familiarización con las técnicas ejecutadas en clase ocasionó desconcierto a lo largo de algunas actividades desde el inicio del ciclo. Esto, a su vez, provocó que los estudiantes tomaran más tiempo del pautado en el proyecto de innovación, obligando al docente en muchos casos a tener que replantear las actividades sobre la marcha, ya que al no entender bien de qué iban las técnicas, se generaban conflictos entre los miembros de los grupos. Así lo demuestra la percepción negativa acerca de la técnica que se pudo recoger a partir del focus group.

AL1: Había situaciones en las que... bueno, quienes me conocen saben que soy bien empática, pero eso no ocurre con todas las personas y había personas dentro de mi grupo que tenían la mente bastante cuadrículada (...)

(FG)

Estos desacuerdos entre miembros de cada grupo, puso también en evidencia que lejos de cohesionar, la técnica los obligó a lidiar con sus discrepancias, algo a lo

que aparentemente tampoco estaban acostumbrados. Esto ha llevado a pensar que antes de la ejecución de la técnica pudo haber sido necesario un ensayo o simulación de la misma.

Si bien el Aprendizaje Basado en Proyectos ayuda a generar un producto, que en este caso es una campaña publicitaria, es necesario incluir antes de cualquier técnica orientada a la generación de productos, otras dedicadas a solucionar conflictos grupales o por lo menos incluir actividades que aborden problemas que surgen una vez conformados los equipos de trabajo, ya que es evidente que estos se generan durante el proceso. Entonces, estas reflexiones surgidas en primera instancia por el diario docente, llevaron a la necesidad de generar una mejor distribución del tiempo en función a que la próxima técnica, Design Thinking, se desarrollara mejor. Sin embargo, ante la falta de tiempo que se tuvo en esa semana, eso no se pudo realizar, generando a priori los problemas que se detallan más adelante. Pese a ello, una de las apreciaciones más favorables de la técnica del Brainstorming arrojó lo siguiente:

b) Argumentaciones basadas en las ideas de creación de la campaña publicitaria. Una vez pasado el tiempo que requirió entender y ejecutar la técnica, pudo evidenciarse al igual que en la sesión anterior, un progreso en cuanto a la capacidad de argumentación oral. Si se toma como base la rúbrica que combinaba el esquema de Toulmin junto al test de Penicrisal, se puede ver a partir de los resultados obtenidos que las argumentaciones mejoran a partir de algunos indicadores. Entre ellos está la fluidez de las palabras y la inclusión de algunos términos teóricos relacionados al curso que permitieron retomar y mejorar la capacidad que ya se veía mejorar en la actividad anterior. En el siguiente ejemplo se puede tomar una muestra de esto:

AL4 (gesticulando): Vamos a crear una página de fan page, creando contenidos con un fondo tropical, con nuestro logo, con frases como "Prepárate para lo que te sorprenderá este verano" y otra vez volver a colocar el logo, y una vez terminada esa campaña de intriga vamos a hacer la campaña de lanzamiento, ya cuando tengamos el producto.

(V3-S4)

Sin embargo, y pese a que en este punto la argumentación de los estudiantes sigue estando basada en juicios personales, pueden percibirse algunos casos como el de la alumna AL4, en el que se observa la inclusión de tres de los elementos que

Toulmin señala como asertivos: gestualidad, incorporación de términos que respalden lo que está diciendo y una síntesis. Sin embargo, no fue un caso generalizado. En ese sentido, se puede decir que, en los demás estudiantes, la argumentación seguía siendo hasta este punto una exposición de ideas sin sustento investigativo. O en todo caso, lo que evidenciaban era la aplicación de habilidades aisladas unas de otras.

AL7: Profe, para terminar y aclarar también, la conclusión que hemos hecho nosotros es una sola y está basada en un fan page que es para recolectar correos y datos de los clientes. En este caso yo he puesto acá de lo que es un fan page (lee del cuaderno), que es popular, accesible y cómodo.

(V5-S4)

Como vemos en el caso del estudiante AL7, se incorporan términos del curso, se evita en su mayoría leer desde un dispositivo físico o virtual y si se hace es de manera solo referencial. A diferencia de las primeras sesiones, en esta en particular sí se percibe la incorporación de varios de los elementos que el esquema de Toulmin indica como presentes dentro de una argumentación. Si bien no se llega al nivel más alto, sí existe una progresión a diferencia de sesiones anteriores donde las argumentaciones apenas llegaban a ser entendibles y había mucha divagación en torno a las ideas propuestas. A continuación, la evidencia con el mismo estudiante pero durante la primera sesión:

AL7 (leyendo): Nosotros hemos escogido campaña individual y de lanzamiento porque así obligamos a nuestros clientes a salir de la rutina y... (mirando al docente) cambiar a base de otras frutas.

(V3-S1)

A diferencia de la primera sesión, puede percibirse la mejora desde el no uso de soportes de apoyo y una mayor contundencia en la respuesta, además de un lenguaje mucho más claro y con palabras que ya incorporan términos del curso que, si bien el estudiante sí emplea en la primera sesión, no brinda mayores fundamentos acerca de la utilidad al realizar un determinado tipo de campaña más allá de un juicio meramente personal. Así también puede observarse una evolución favorable en torno al dominio del tema, que en este caso es el producto que están ofertando, mas no de las estrategias dentro de una campaña publicitaria. Se percibe

a través del análisis hecho a partir de la rúbrica elaborada que existe noción o por lo menos un intento de argumentar pero que continúa sin profundizarse al nivel deseado. Sin embargo, vista en retrospectiva, la técnica sumó para la obtención de parte de la capacidad, mas no en su obtención concreta.

4.4.2 Desarrollo y análisis de la técnica del Design Thinking

En esta innovación se puso más énfasis en la delimitación del público objetivo. La idea era que los estudiantes pudiesen comparar los resultados de la lluvia de ideas una vez que el público objetivo quedaba mucho más claro y generaran una reflexión posterior de cómo elaborar una campaña teniendo mucho más especificado el público objetivo. Para ello se les entregó papeles de colores en los que debían colocar características de lo que creían que era su público objetivo para luego demostrar mediante la argumentación oral el porqué creían esto.

Previamente, se les mostró un video donde se explicaba el proceso de desarrollo de la técnica. Pese a ello, el tiempo de ejecución excedió, una vez más, al tiempo programado inicialmente por el docente. El siguiente fragmento del diario reproduce lo ocurrido.

Hubo una excesiva preocupación de los miembros de cada grupo por pintar los papeles de colores lo más claro posible. Sin embargo, pese a que advertí que esto no tenía ninguna evaluación, la demora continuó.

(D5)

Esta característica podría estar relacionada a los conocimientos previos de los estudiantes respecto a argumentación oral que revisamos al inicio de la revisión de resultados de este trabajo. Es decir, que los puntos más altos dentro de la escala de valoración de este grupo de estudiantes respecto a la capacidad a obtener, probablemente tenga que ver con la presentación del trabajo en sí mismo más que en la sustentación de ideas de forma oral.

Hubo también problemas en la organización de los grupos. Al ser dos actividades muy parecidas con respecto al Brainstorming, los estudiantes no entendieron en primera instancia qué debían hacer hasta que se dibujó en la pizarra el cuadrante que ayudaba a delimitar el público objetivo.

Los estudiantes andaban un poco mareados entre las dos técnicas. Se mostraban dubitativos y fue necesario, además del video, que el docente propusiera ejemplos de ejecución, lo que retrasó aún más la aplicación de la técnica.

(D5)

Esto tuvo que ver también con que, si bien se sabía qué técnica se iba a aplicar, se asumió que los estudiantes iban a entenderla sin problemas, lo cual derivó en retrasos y demoras que finalmente perjudicaron la actividad que, una vez realizada, demostró que hubo más bien un descenso respecto al desempeño de los estudiantes.

Para recoger las respuestas, utilicé una grabadora de audio y la coloqué al centro de la mesa de cada grupo. Esto generó de inmediato una situación de mayor confort por parte de los estudiantes cuyas respuestas fueron en su mayoría displicentes y un poco más alejadas del rendimiento obtenido en anteriores actividades.

(D5)

Esto quizás se deba a que, a diferencia de anteriores ocasiones, el uso del instrumento no era tan visible como una grabación constante con una cámara de celular, lo que arroja la siguiente categoría hallada a partir de este hecho:

a) *Decrecimiento de la capacidad argumentativa oral de los estudiantes tras el uso de una grabadora de voz en lugar de una cámara de video.* Como se puede observar en las evidencias que se presentan a continuación, los resultados dan cuenta de cierta displicencia por parte de los estudiantes y un afán por asumir la técnica como algo ajeno al aprendizaje a obtener cada vez que se utilizó la grabadora de sonido en lugar de la cámara de video. Si bien el desarrollo de la técnica del Design Thinking sufrió percances como los mencionados al inicio de este punto, resulta interesante percibir que solo en aquellas técnicas en las cuales se usó la grabadora de voz en lugar de la cámara de video, los resultados fueron de mucho menor nivel argumentativo en comparación de aquellos donde tuvieron que argumentar en presencia de una cámara de video.

Tras colocar la grabadora en el centro, nadie se animaba a empezar a argumentar y hubo una necesidad imperiosa de los estudiantes por dejar de lado la responsabilidad de decir algo. A diferencia de las sesiones en las que se puso la cámara de video desde el inicio, esta vez parecían más relajados.

(D5)

Como se percibe, la intromisión de un agente que vigila como la cámara de video, hace que quizás los estudiantes sientan la presión de alguien que los ve a diferencia de cuando se pone la grabadora, que al ser un elemento que solo percibe los sonidos de sus voces y se encuentra en el medio no resulta tan intimidador como la cámara de video, que los observa y registra además de sus palabras, cada uno de los gestos que hacen. Esto puede generar una hipótesis más, relacionada con lo siguiente: el rendimiento argumentativo oral está en función de la cantidad de presión que se tenga. En este caso la presencia de una cámara asemeja las condiciones de una exposición oral tal como la conocían los estudiantes. Es decir, activó el conocimiento previo que venían manejando los estudiantes y eso los llevó a una performance mucho más exigida que en anteriores ocasiones.

En la segunda actividad, por ejemplo, cuando se utilizó el audio, fue necesario decir que no existía evaluación para que los estudiantes pudiesen expresarse sin presiones de por medio.

DO: Esto no tiene ningún tipo de evaluación, es solo la puesta en práctica del ejercicio.

AL3: Ah ya. Bueno, nuestro producto es un filtrante de té. Nuestro producto está dirigido hacia las mujeres que sufren de cólicos menstruales. Todos sabemos que durante esos días la pasas horribles y que eso es... este... lo peor que le puede pasar a la mujer. Vendemos un producto que es 100% natural que no trae este... ninguna consecuencia a tu cuerpo... y este... te calma lo más pronto posible los filtrantes.

(A1-S2)

Cabe señalar que en esta sesión del Design Thinking ya se habían introducido conceptos previos tanto de marketing y publicidad como de argumentación oral y que, si bien se introducían ideas genéricas del curso, la argumentación no fue la esperada.

AL2: Y esas personas se preocupan más en cuidar su salud y la salud de su familia. Y entonces se preocupan por los nutrientes que le van a dar a sus hijos...a su esposo, este... nada, profesor (risas).

(A2-S5)

En comparativa, el decrecimiento también pasa por la escasa capacidad de introducir términos o conceptos del curso que en la anterior actividad sí se habían percibido, así como la inseguridad en las respuestas que Toulmin señala como un error a la hora de validar una argumentación. Casi como al inicio del proceso, las

argumentaciones fueron un compendio de juicios propios que no demostraban evolución en cuanto a su capacidad.

4.5 RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DEL MUSEO

Spielberger (1980) y Romero (2015) fueron previamente citados a propósito de la exposición como indicador del desempeño de la argumentación oral en los estudiantes. Ambos coincidían en que era una de las maneras que más ansiedad generaba y que, por lo tanto, no era ni la mejor ni la única de evaluar esta capacidad.

Lo que se buscaba con esta técnica era que los estudiantes entendieran que la exposición es parte de un proceso formativo relacionado a la argumentación oral y también ver cómo es que respondían ante el estímulo de tener a dos expertos en marketing.

Para esto, sí se les dijo a los estudiantes que la exposición tenía evaluación. Esto generó de inmediato diversas reacciones tal como lo apunta el diario docente.

Desde las semanas previas los estudiantes lucían entusiasmados por mostrarle a los expertos los avances de sus trabajos. Sin embargo, también había una excesiva preocupación por preparar sus exposiciones, sobre las cuales también se había advertido de antemano, no iban a ser las del modelo clásico: pararse al frente y hablar frente a un grupo numeroso, sino que la dinámica era similar algo parecido a una feria de proyectos.

(D6)

Como puede percibirse a través del fragmento citado, la motivación de los estudiantes en torno a la evaluación generó mucho más interés que en actividades anteriores. Pese a que se les aclaró de que la actividad no es necesariamente una exposición, el hecho ser juzgados por personas del rubro les generó no solo motivación, sino también cierta sensación de estar presionados y vigilados y, por ende, dirigidos hacia la necesidad de lograr un buen trabajo. En ese sentido, se percibió también una mayor cohesión entre los grupos y una preocupación minuciosa por preparar los discursos orales de manera que estuviesen mejor hilvanados a la hora de presentarse. Así lo evidencian las siguientes categorías encontradas.

a) Evolución de la capacidad argumentativa oral de los estudiantes. Al enterarse de que la evaluación se iba a dar, la preparación en las dos semanas previas les permitió organizar mejor sus discursos. Considerando que el factor tiempo había sido un limitante previamente, esta vez el contar con mayor distancia antes de las respectivas presentaciones, logró que se evidenciara una evolución significativa respecto a las actividades anteriores. A continuación, se puntualiza mejor qué aspectos de mejora se perciben a partir de un ejemplo.

AL1: Nuestro producto parte de identificar una necesidad que es que sean productos naturales, no afectivos y que sean saludables. Probablemente ustedes hayan intentado probar en el desayuno un jugo que sea nutritivo... que los ayude en el día a día (...).

AL2 (gesticulando): Como mi compañera ha dicho, este producto está hecho para personas que trabajan por las noches, también para jóvenes que estudian, personas que ya tienen familia o que ya tienen pequeños que ya están estudiando.

(V1-S6)

Aquí pueden percibirse algunas de las nociones que Toulmin puntualiza en su esquema, tales como persuasión, demostrada a través del planteamiento de una necesidad o problema presentado en un hecho tan cotidiano como el desayuno para luego enfatizar, a través de una buena coordinación, el público objetivo y la introducción desde el primer momento de términos básicos del curso.

Las respuestas de los estudiantes frente a los expertos demostraron, si bien es cierto, una mayor contundencia que se acercaba bastante a los elementos de la rúbrica elaborada con anterioridad, evidenció también, en muchos casos, interés constante en querer demostrar que lo que estaban argumentando era convincente y para ello, a diferencia de las anteriores ocasiones, recurrieron a fuentes que habían investigado. Esto muy probablemente se deba a que, como se señaló en párrafos anteriores, se contó con dos semanas para planificar esta actividad y hubo tiempo para reforzar aquellos puntos que no habían quedado claros, como sí se pudo hacer en otras oportunidades.

Cabe señalar que el docente tuvo la oportunidad de registrarlo todo en video, tomando en consideración los resultados previos obtenidos a partir de la reflexión en el diario. Este instrumento, lejos de funcionar simplemente como un medio para recoger y evidenciar la información, expuso a los estudiantes a un tipo de proceso diferente en el que se ven en la necesidad de argumentar mejor oralmente.

b) Percepción positiva de la técnica del museo. Acerca de la técnica del museo, los estudiantes se mostraron a favor, ya que hubo un consenso general en que la exposición fue el mejor epílogo del proceso y que sí aportó a mejorar la capacidad argumentativa. Aquí se debe apuntar que para ellos fue eso, una exposición y no necesariamente una técnica de museo, cuya efectividad subyace en el hecho de presentar los trabajos como en una feria.

AL3: Ha funcionado. En mi caso creo que las cinco técnicas me han ayudado bastante. De que ayudan a ordenar las ideas, ayudan (...) aparte este formato de exposición es más cómodo.

A4: (...) antes era amateur, ahora es nivel pro, ahora tengo que argumentar.

(FG)

Quizás el hecho de tener a expertos en marketing les produjo esa sensación, lo que ratifica también que la comodidad del modelo expositivo puede reposar en los conocimientos previos que traen acerca de la oralidad y su uso dentro de un entorno de clase.

Se infiere a partir de respuestas como estas que se valora el hecho de estar familiarizados con la técnica desde el punto de vista expositivo más que con el proceso. Esto lleva a reforzar una de las hipótesis planteadas en la primera actividad: quizás los estudiantes prefieran trabajar con aquello que ya dominan que enfrentarse a una nueva metodología que implique romper con los moldes a los que ya han estado acostumbrados. La exposición oral como único método para validar la argumentación oral parece ser, entonces, aquello que prefieren hacer ya que de antemano se sabe que cada quien asume un rol y que la nota está en función al desempeño que muestren durante su realización.

Sin embargo, por las respuestas obtenidas, también se puede concluir que los alumnos valoran mucho más el proceso que la técnica en sí misma y esto se debe a que, tal como menciona una de las participantes, se ha seguido un proceso en el que pese a que no se han obtenido los resultados deseables respecto a tiempo o familiarización, vieron en la última técnica el resultado de todo lo trabajado a lo largo del semestre.

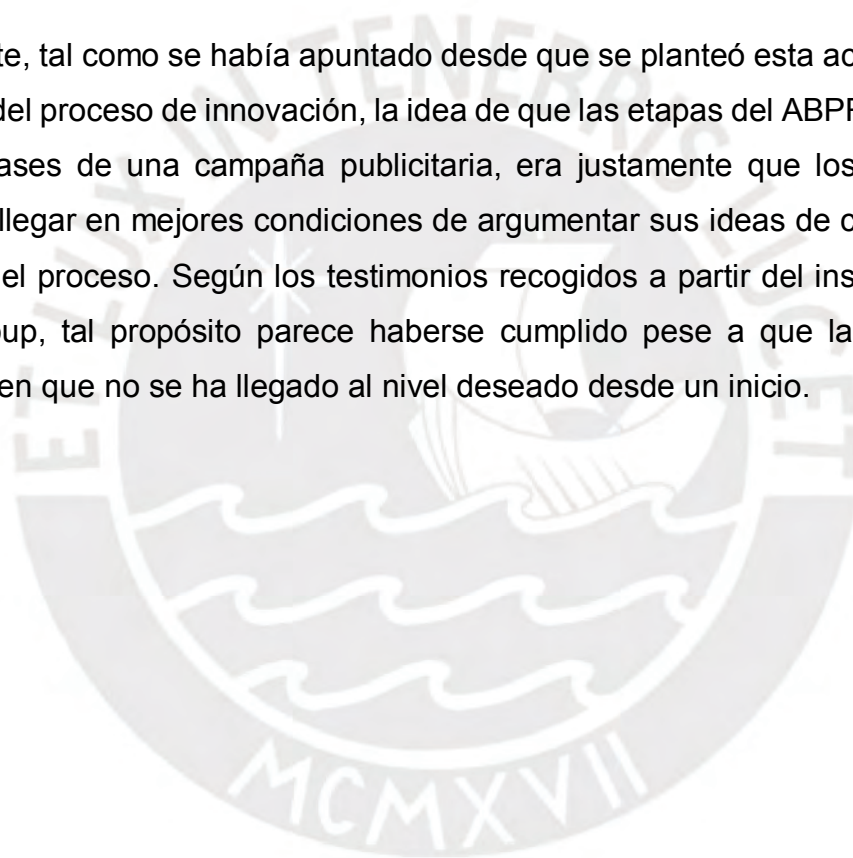
AL1: Me ayudó bastante porque aparte de haber hecho todo, lo que habías investigado ahí lo demostrabas (...) Entonces al ya saber de verdad tenías la confianza de hablar y decirlo. Tenías fundamentos.

(FG)

El argumento que proponen para validar la técnica reposa básicamente en haber seguido un proceso, por consiguiente, puede percibirse una valoración positiva no solo de la técnica sino de la metodología pese a los inconvenientes registrados en el diario docente.

En ese sentido, la importancia que generó la evaluación dentro del grupo fue determinante para elevar o al menos intentar cumplir con el esquema propuesto, ya que con anterioridad no se había manifestado dicha preocupación, así como tampoco la noción de estar formando parte de un proceso.

Finalmente, tal como se había apuntado desde que se planteó esta actividad como la última del proceso de innovación, la idea de que las etapas del ABPRO coincidan con las fases de una campaña publicitaria, era justamente que los estudiantes pudieran llegar en mejores condiciones de argumentar sus ideas de campaña que al inicio del proceso. Según los testimonios recogidos a partir del instrumento del focus group, tal propósito parece haberse cumplido pese a que las evidencias demuestran que no se ha llegado al nivel deseado desde un inicio.



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 CONCLUSIONES A PARTIR DE LA INNOVACIÓN

Tras haber completado el proceso de innovación, lo primero que queda en evidencia es la relación que existe entre la argumentación oral y evaluación para gran parte de los estudiantes del grupo. Algo que resulta problemático a partir de ello es que los participantes no ven la argumentación oral como una competencia necesaria dentro de sus carreras, ni como parte indispensable de un proceso formativo, teniendo en cuenta que los especialistas dentro de la revisión de la literatura sí la habían considerado dentro de lo que buscaban como perfil de egreso en un estudiante de Marketing. Esto se evidencia en las respuestas que brindan tras la ejecución del focus group, donde pese a reconocer que han mejorado su capacidad argumentativa oral, no logran establecer una conexión directa acerca de cómo esto impacta en sus futuros desempeños como profesionales.

Otro aspecto importante son los conocimientos previos de argumentación oral que pudieron recogerse a partir de la realización de las actividades. Estos pasan básicamente por la lectura oral, y en algunos casos, literal, desde algún soporte. Asimismo, pudo percibirse que para los estudiantes hubo una ruptura del molde retórico tradicional que traían consigo. Esto se evidencia tras las primeras sesiones, donde el docente tuvo que intervenir para explicarles que no debían salir al frente, sino simplemente argumentar oralmente dentro de sus grupos. Como se ha señalado con anterioridad, autores como López Peña (2009) habían criticado a la retórica por su excesivo formalismo.

Este modelo expositivo y en algunos casos excesivamente retórico era el que traían como conocimiento previo los estudiantes y el motivo por el cual se vieron desacomodados ante una nueva idea de argumentación oral que no respondía a ese saber previo. El modelo de argumentación oral propuesto en el curso, como se pudo ver, respondía a cumplir con los desempeños resultantes del esquema argumentativo propuesto por Toulmin y el test de Pencrisal. Esto derivó inevitablemente en una confusión que partía por desaprender el modelo que habían

utilizado y que probablemente sigan utilizando en otras materias, frente a aquel que se gestaba de a pocos en el proceso de innovación.

Como una primera conclusión, entonces, puede decirse que la aplicación de la metodología no ha generado la adquisición absoluta de la capacidad argumentativa oral. Sin embargo, su aporte pasa por haber generado nuevos recursos de organización lingüística en torno al discurso oral. Como he mostrado en el análisis de los resultados, la confusión generada en los estudiantes al no entender las actividades, repercutía directamente en sus estados de ánimo. Se percibía en más de un caso la frustración de no poder organizarse ni tener claro qué hacer, por lo que ante ello fue necesario intervenir para que se generara la confianza suficiente como para que pudieran argumentar.

Asimismo, cuando debían sostener un discurso oral, las actividades en sí mismas que exigían la asertividad propuesta en el esquema, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, hacían que los estudiantes se percataran de que sus argumentaciones no tenían el nivel deseado. Por lo tanto, los estudiantes al saber y ser conscientes de este vacío formativo, tuvieron una respuesta bidireccional respecto a esta exigencia. En primera instancia, fue el temor a ser calificados por debajo de sus propias expectativas, ya que como hemos señalado, existía una relación implícita que hacían respecto a la argumentación oral y la evaluación. Y en segundo plano, se percibió también el temor implícito a que el docente juzgara su manera de expresarse en público, pese a que los únicos espectadores a lo largo del proceso eran únicamente sus compañeros de grupo. Por lo tanto, optaban por leer, ya que se aseguraban de cumplir eficientemente sus respectivos roles como miembros del equipo y de trasladar al discurso oral una idea cuya aceptación grupal ya había sido admitida por escrito, reduciendo así el margen de error frente al docente. En ese sentido, leer y, muy particularmente, leer casi al pie de la letra aquello que el docente había dicho en clase, les brindaba la seguridad necesaria que sus propias opiniones o juicios propios no tenían, ya que la inseguridad en las respuestas, como se ha visto, ha sido constante. Es aquí donde quizás radique la intermitencia de los resultados obtenidos a partir de la metodología.

Haciendo aún más énfasis énfasis en este punto, podemos decir que a los estudiantes les resultaba más sencillo encajar opiniones ajenas dentro de su discurso antes que ellos atreverse a generar una opinión propia. Esto, debido a que al manifestar sus puntos de vista de manera oral, no contaban con la seguridad suficiente como para saber si lo que estaban diciendo era lo que el docente iba a asumir como correcto o no. Por ello, cuando incorporaron terminología del curso, sumadas a opiniones que el docente había colocado a manera de ejemplos, daban la sensación de estar diciendo lo correcto y por lo tanto, reduciendo el riesgo de ser mal calificados en sus argumentaciones orales.

En cuanto a la puesta en marcha de la metodología centrada en el aprendizaje basado en proyectos, la inclusión de actividades resultó insuficiente en comparación con las necesidades del grupo investigado. Esto se debe a que, como se ha mencionado, fue necesario replantear constantemente las sesiones y configurarlas en torno a lo que los estudiantes demostraban haber asimilado durante el proceso. En muchos de los casos, el tiempo resultó insuficiente, tanto para la ejecución de las actividades como para generar nuevas estrategias de aprendizaje como docente conforme iban transcurriendo las semanas.

Esta conclusión se refuerza a partir de la última sesión en la que fue ejecutada la innovación. En ella, los estudiantes tuvieron los recursos necesarios como para poder realizar con anticipación las técnicas y los resultados evidenciaron una mejor respuesta. Tal fue también el caso de las técnicas del contradebate y del museo, donde quedó demostrado que la metodología debería trabajarse en más tiempo del que se había planeado para poder lograr una mejora significativa de la capacidad de argumentación oral.

5.2 SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DE LA METODOLOGÍA

Dentro del marco teórico se planteó que el Aprendizaje Basado en Proyectos debía diferenciarse de una metodología activa. La razón principal era que el ABPRO por sí mismo no garantizaba el aprendizaje, sino que sería el docente el responsable de introducir y gestionar actividades que se inserten en cada una de las etapas correspondientes para generar el impacto deseado en la población donde se aplique. En esa misma línea, es necesario entonces que la planificación de un curso que aplique esta misma metodología, considere en principio haber ejecutado

previamente alguna de las técnicas o actividades, ya que el error del docente fue enfrentarse por primera vez a ellas y medir su impacto únicamente durante la ejecución. En ese sentido, la ausencia de conocimientos previos en la innovación fue bidireccional, tanto por parte de los estudiantes como del docente, ya que al ejecutar por primera vez dichas actividades se generaron incidentes desde ambas partes, que iban desde la gestión del tiempo hasta la ausencia de actividades dentro de las fases planteadas que pudieron haber enriquecido la metodología o en su defecto, haber logrado una mejor obtención de la capacidad argumentativa oral.

También, al haber encontrado una relación entre evaluación y argumentación oral, es necesario que dentro del esquema de clase se plantee revisar qué tipo de seguimiento puede hacerse a los estudiantes para que apliquen las técnicas de manera apropiada, ya que si bien existió por parte del grupo el condicionamiento hacia una calificación, la realización de las actividades en sí mismas tampoco garantizaba la obtención de la capacidad argumentativa oral. Es necesario, por lo tanto, que el diseño de las mismas esté acompañado de un proceso evaluativo que les permita a los estudiantes saber cómo están evolucionando respecto a la capacidad que se busca obtener.

Una alternativa de evaluación que quizás pueda acomodarse a esta metodología es aquella que Delgado y Oliver (2006) denominan como evaluación continua. En el artículo, los autores dan cuenta de que se trata de un sistema cuya premisa es concientizar al estudiante acerca del proceso de aprendizaje que viene atravesando, para que de esta manera puedan qué tanto les falta para obtener el resultado que se deseado en el curso. En consecución a la metodología aplicada, entonces, la elaboración de rúbricas de evaluación acordes a lo que se pretendía lograr respecto a la argumentación oral será de gran ayuda tanto para los docentes como para los estudiantes, en una reciprocidad más que necesaria, ya que para el docente será una forma de revisar en profundidad qué aspectos de mejora puede ver dentro de la ejecución de su propia práctica y por parte de los estudiantes, servirá como una autoevaluación que les permitirá ubicarse dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Uno de los principales errores cometidos dentro de la aplicación de la metodología, fue entonces manejar una rúbrica que solo el docente era capaz de ver. Quizás, si

la misma era trasladada a los estudiantes, el resultado pudo haber sido distinto. Sin embargo, un aspecto importante a considerar y que fue repetitivo durante todo el proceso fue la ausencia de tiempo al momento de realizar actividades. Esto también repercutió en las evaluaciones, ya que pese a hacerse un seguimiento posterior con la información recogida a partir de los instrumentos, dentro de la aplicación misma de las actividades, los estudiantes no supieron con exactitud en qué parte de la obtención de la capacidad se encontraban, siendo la evaluación inmediata un factor clave que debería de mejorarse.

Como señalan Delgado y Oliver, la evaluación continua tiene dos componentes esenciales: son acumulativas y requieren del testimonio de sus participantes. Esto, sumado a la profunda carga argumentativa que requiere la oralidad para los fines que se busca, es esencial que este tipo de evaluación se pueda utilizar en un proceso similar. Las características de cada uno de los parámetros dentro de la evaluación de la argumentación oral deben ser, así mismo, lo suficientemente claros como para eliminar cualquier ambigüedad dentro del proceso de obtención de la capacidad, para que de esta manera el estudiante pueda no solo saber cuál es su calificación, sino que como he mencionado anteriormente, él o ella misma puedan ser capaces de ver en qué parte del proceso de adquisición de la misma se encuentran.

Por otro lado, será importante que el docente recurra a más de un ejemplo previo antes, durante y después de la aplicación de las actividades propuestas en la metodología. En caso de que no los encuentre disponibles, se sugiere diseñarlos, ya que se tratan de técnicas nuevas que probablemente no conozcan y requieran además de tiempo para poder realizarse.

5.3 SUGERENCIAS DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Sería interesante investigar o profundizar aún más la relación que existe respecto a instrumentos como la cámara de video y grabadora de sonido en relación al impacto que tienen en el aprendizaje de la capacidad de argumentación oral, ya que como quedó evidenciado, también existió una relación vinculante y positiva entre el uso de la cámara de video y el rendimiento que mostraron los estudiantes, a diferencia de aquellas sesiones de la innovación donde solo se utilizó la grabadora de sonido. En términos generales, parecía haber una mejor predisposición de ellos a participar de las actividades que cuando no se utilizaban.

Una hipótesis en relación a estas conclusiones, es que esa asociación se dio debido a que la cámara de video fue percibida por los estudiantes como un agente externo que visualizaba sus desempeños, con cierto grado de exposición hacia un público que si bien nunca existió más allá de los fines para los cuales fue realizada la investigación, sí era lo suficientemente intimidante como para obligarlos a utilizar un mejor lenguaje y adoptar posturas que reflejaran su dominio de la oralidad.

En esa misma línea, también podría analizarse cómo el uso de la cámara de video modifica o refuerza los conocimientos de los estudiantes respecto a la argumentación oral. En el presente trabajo, por ejemplo, los estudiantes ratificaron su desempeño expositivo frente a la cámara. Si bien en ningún momento miraban hacia ella, durante la performance parecían demostrar que tenían la noción que el dispositivo registraba no solo su voz sino también sus ademanes, gestos y utilización del lenguaje a diferencia de la grabadora de sonido, en la que solo se registraba su voz y que al ser colocada al centro de las carpetas, no mostraba ser un elemento cuya presencia diese cuenta de su nivel argumentativo en plenitud, pese a que el docente tomaba constantemente apuntes.

Así mismo, sería interesante indagar aún más sobre el potencial que podría tener la cámara de video y, muy particularmente, el video como instrumento de evaluación, ya que como se ha recogido a lo largo del trabajo, este generó de inmediato una mejor predisposición de los estudiantes a diferencia de la grabadora de sonido. Quizás la metodología podría incorporar actividades en las cuales se pueda usar el video como una actividad grupal en la cual los estudiantes deban

presentar su producto utilizando para ello algunos indicadores que permitan evidenciar si se adquirieron o no algunos elementos reconocibles en toda argumentación.

Así mismo, en línea de proponer sugerencias metodológicas para la obtención de la capacidad, sería interesante explorar también alternativas que incorporen tanto el ABPRO como el Aprendizaje Basado en Problemas⁵. En ese sentido, podría investigarse la aplicación de una metodología que incorpore las fases del ABPRO y que dentro de cada una de las fases propuestas por Galeana se plantee un problema concreto a resolver mientras que, al mismo tiempo, se realicen actividades que aporten a la resolución del mismo y con ello, a la obtención de desempeños específicos que juntos, puedan ayudar a la obtención de la capacidad.

Como se recuerda, en la actividad de contradebate, que fue una de las que mejores resultados obtuvo la innovación, lo que se propuso (Ver Anexo 3) fue que los estudiantes resuelvan un problema tipo a través de la elaboración de argumentos y contra argumentos, adoptando así diferentes puntos de vista y viéndose en la necesidad de generar ideas propias para rebatir aquello que minutos antes se habían encargado de defender. Creo que podría ser un gran aporte el hecho de que se profundice en el análisis de, o bien un cruce de ambas metodologías, o el aporte que podría significar una metodología basada en el Aprendizaje Basado en Problemas para la adquisición de la capacidad argumentativa oral orientada hacia el marketing.

⁵ Restrepo (2005) la define como una metodología cuyos antecedentes yacen en el aprendizaje por presentación de casos de estudio. En ese sentido, se trata de una metodología que no cuenta con fases pero sí con indicadores puntuales para la redacción de este tipo de problemas que deberán de resolver paulatinamente los estudiantes con miras a obtener un determinado aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcoba, S. (2000). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel.
- Bereiter, C y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of writing composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beaugrande, R. (1997). The Story of Discourse Analysis: A Multidisciplinary Introduction. *Sage publications*, 1, 35-62.
- Bonhomme, M (2000). *La argumentación publicitaria: retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Cátedra.
- Cárdenas Álvarez, C. (2016). *Los docentes formados en la estrategia de investigación-acción: percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica* (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Crisan, C. y Caldarusa, C. (2017). Design thinking: what it is and how it works. A case study on romanian libraries. *Euromentor*, 8(4), 181-194.
- Cuencia, M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Revista de comunicación, lenguaje y educación. Universidad de Valencia*. 23-40.
- Damas, G., Egoavil, I., Giles, J., Gonzales, R., y Mozombite, L. (2017). Influencia Del Taller De Oratoria en El Desarrollo De La Expresión Oral Y Escrita. *Investigación Valdizana*, 1(2), 110-114.
- Delgado, Ana M., Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional De Investigación En Educación*, 10(20), 159-182.
- Dolz, J y Pasquier, A (1996). *Argumentar para convencer: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Doury, M. (2003). Argumentation et mise en voix: Les discours quotidiens sur l'immigration. En M. Bondi y S. Stati (Eds.). *Dialogue analysis 2000, selected papers from the 10th IADA anniversary conference, Bologna 2000* (pp. 173-183). Niemeyer: De Gruyter.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Eslava, J. (2013). *Un placer ausente*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Lima: Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa.
- Fischer, C. (2013). Project-Based Learning. *Research Starters: Education (Online Edition)*, 33-51.
- Galeana, L (2006) Aprendizaje basado en proyectos. *Ceupromed. Universidad de Colima*, 3-17.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The New Production Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage.
- González, C.y Lima, P. (2009). Strategies to express evidentiality in oral argumentation within the classroom. *Revista Signos*, 42(71), 295-315.
- González, M. (2008). Tormenta de ideas: ¡Qué tontería más genial! *Acimed*, 17(4), 119-125.
- Gómez, Á., Gómez, I., y Rodríguez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, 24, 153-177.
- Guzmán Elisea, J. (2003). *Diseño de campaña publicitaria*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México.
- Hernández, F. (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. *Pátio. Revista Pedagógica*, 6, 39-51.
- Hevia Garrido Lecca, J. (2008). *Habla jugador: gajes y oficios de la jerga peruana*. Lima: Punto de lectura.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, Volumen (1)*, 59-81.
- Jacobs, L. (1984). Brainstorming the Marketing Experience. *Journal of Marketing Education*, 6, 50-56.
- Kebrat-Orecchioni, C. (1998). La argumentación en la publicidad. *Escritos, revista del Centro de ciencias del lenguaje (17-18)*, 291-326.
- Armstrong, G. y Kotler, P. (2003). *Fundamentos de Marketing*. México: Pearson Educación, 6ta. Edición.

- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Revista Educar*, volumen (33), 77-96.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Liedtka, J. (2018). Why Design Thinking Works. *Harvard Business Review*, 96(5), 72-79.
- López Peña, Z. (2009). *La argumentación en la publicidad emocional*. Buenos Aires: Universidad Internacional de La Rioja.
- Martínez Villada, I (2015). La argumentación en el discurso publicitario: Aproximación al modelo argumentativo de Stephen Toulmin. *Publicidad. Revista Latinoamericana de publicidad*, volumen (4), 46-79.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Barcelona: Morata.
- Ministerio de Educación del Perú (2017). Currículo nacional de la educación básica, p.69. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Muñoz-Repiso, A., y Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *RIE: Revista De Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- Nuñez, M. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en secundaria (t. I y II)*. Madrid: Narcea Ediciones y Subdirección General de Información y Publicaciones de Madrid.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: GRAO.
- Pámies García, M. A. (2018). *La identidad docente de profesores de Educación Superior Tecnológica sin formación inicial en educación, a partir de los incidentes críticos ocurridos en su práctica* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com>
- Pérez Rodríguez, S. (2018). La segunda persona del singular (tú) como recurso de objetivación en el discurso publicitario. *Oralia*, 21, 113-143.
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos*, 5, 57-72.
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9-20.
- Reyzábal, M. (1993). La lengua, eje de formación individual y social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 45(1), 59-68.
- Reyzábal, M. (2012). Las claves comunicativas y lingüísticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.

- Rodríguez Bello, I. (2004). El Modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), s.p.
- Romero Romero, N. (2015). *Competencias en expresión oral y escrita para los estudiantes del programa de sistemas de información y documentación de la Universidad de La Salle* (Tesis de licenciatura). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Recuperado de:
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/18254/T17.12%20O3d.pdf?sequence=1>
- Rivas, S., y Saíz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- Ruiz, J., Bados, A., Escolano, A., García-Grau, E., Saldaña, C., Balaguer, G., ...Pros, M. A. (2018). Peer counselling versus role-playing: Two training methods of therapeutic skills in clinical psychology. *Psicothema*, 30(1), 21-26.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de la Universidad y Sociedad del conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Sánchez-Sánchez, C., y Fernández-Cavia, J. (2018). Percepción de profesionales y académicos sobre los conocimientos y competencias necesarios en el publicitario actual. *Revista Latina De Comunicación Social*, (73), 228-263.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Spielberger, C. (1980). *Tensión y Ansiedad*. México: Harla.
- Steinbeck, R. (2011). El «design thinking» como estrategia de creatividad en la distancia. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 19(37), 27-35.
- Titus, P. (2000). Marketing and the Creative Problem-Solving Process. *Journal of marketing education*, 22 (3), 225-235.
- Treviño Martínez, R. (2001). *Publicidad: comunicación integral en marketing*. México: McGraw-Hill.
- Vallaey, F (2005). El Aprendizaje basado en proyectos sociales. Academia, 1-9.
 Recuperado de: https://www.academia.edu/4963031/EL_APRENDIZAJE_BASADO_EN_PROYECTOS_SOCIALES.
- Vaughan, M., y Burnadord, G. (2015). Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000–2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action-research*. Philadelphia: Falmer.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209.



ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por GIANFRANCO HEREÑA RODRIGUEZ de la PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. La meta de este estudio es poner en práctica una metodología de enseñanza de la argumentación oral orientada al marketing incorporando fases del aprendizaje basado en proyectos. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Lo que conversemos durante estas sesiones podrá ser grabado, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas o los cassettes con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la investigación le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por GIANFRANCO HEREÑA RODRIGUEZ. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es poner en práctica una metodología de enseñanza de la expresión

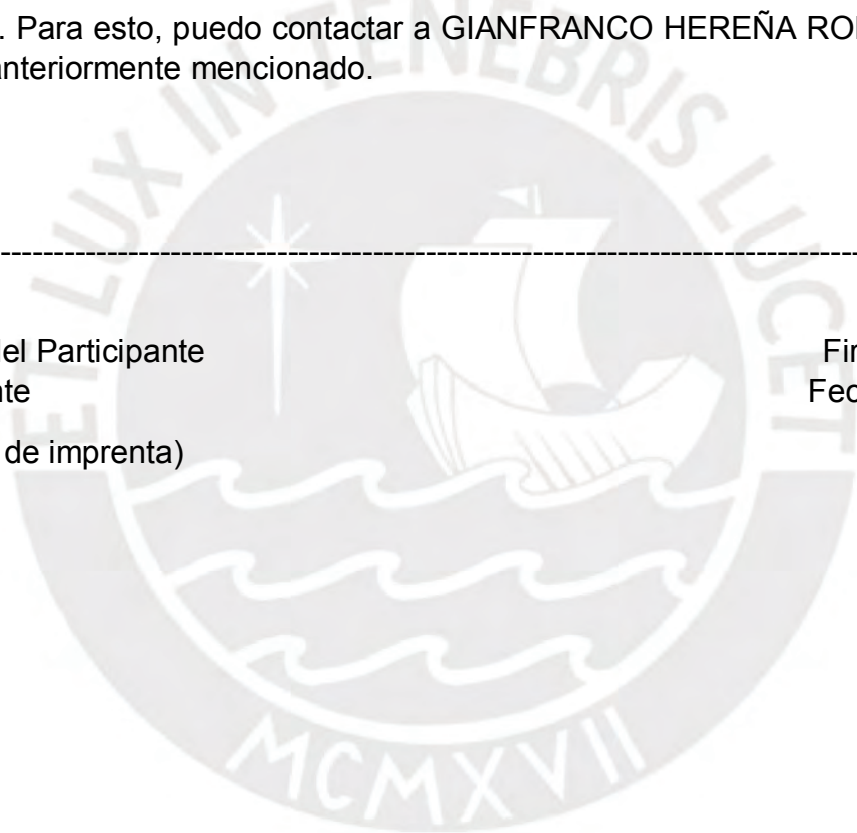
oral orientada al marketing incorporando fases del aprendizaje basado en proyectos.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios o acceder a entrevistas que pueden ser grabadas. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a GIANFRANCO HEREÑA RODRIGUEZ al teléfono 981335829.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a GIANFRANCO HEREÑA RODRIGUEZ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
Participante
(en letras de imprenta)

Firma del
Fecha del



ANEXO 2: GUIÓN DE FOCUS GROUP

Participantes: 5 estudiantes

Duración: 20 minutos

- 1- ¿Qué tal se han sentido respecto a la metodología aplicada en el curso?
- 2- ¿Con qué actividad se han sentido mejor?
- 3- ¿Con qué parte del curso se sintieron incómodos?
- 4- ¿Sienten realmente que ahora argumentan mejor?
- 5- ¿Qué sugerencias de mejora harían para la siguiente ocasión?



ANEXO 3: SEPARATA DEL CONTRADEBATE

PRODUCTO: ZAPATILLAS NIKE AIR 4200

Tras haber debatido los resultados de un focus group, se obtienen los siguientes resultados en una agencia publicitaria.

Público objetivo: Por definir

Talía, 24 años, dice: “Todas las mañanas me levanto a correr, es parte de mi estilo de vida ya que considero que todo ser humano debe mantener en armonía la dualidad cuerpo y rutina. No debemos dejarnos absorber por ella”.

Aurelio, 25 años, dice: “No salgo a correr, pero he visto que es importante hacerlo”.

Marco, 21 años, dice: “Correr es mucha lata. Mejor voy al *gym*. Así saco músculo y aprovecho para conocer gente”.

Sonia, 23 años, dice: “La ropa que uno usa para hacer deporte te dice cómo eres. Obvio, yo nunca usaría algo que me haga ver mal y menos si salgo a correr”.

Conflicto

Tras un largo debate acerca del tema, se decide poner en práctica una campaña del tipo “Expectativa”, generando discrepancias entre los cuatro miembros del equipo.

Miembro 1: Una campaña de expectativa es lo mejor que podemos hacer. Pensemos todo lo que podemos utilizar: Facebook, Twitter, YouTube. Redes sociales a *full* para conectar con nuestro público objetivo, que son jóvenes.

Miembro 2: Yo también creo lo mismo. Creo que una campaña publicitaria de ese tipo es la mejor, aparte podemos ahorrar costos de promoción y presentación. ¿Se imaginan hacer un evento? Olvídense, muy costoso. El presupuesto manda el tipo de campaña, más allá de eso no podemos hacer.

Miembro 3: No, pues, si nos limitáramos al presupuesto y el presupuesto es un motivo para hacer algo sencillo, pues no me parece. Hay que presentar una propuesta mucho más arriesgada. Yo opto por una campaña del tipo reactivación. La marca Nike ya está posicionada y solo necesitamos darle un empujoncito, una lavadita de cara para que la gente se acuerde de que existimos.

Miembro 4: Eso, reactivación. Es más, acuérdense de lo que dijeron las chicas, eso nos dice que nuestro público son mujeres jóvenes y si es así, van a comprar probablemente por Internet y tiene que ser algo llamativo que les diga: “Somos Nike, estamos aquí desde antes que nacieras”.

Miembro 1: Bueno, señores, decidamos. Hay que mandar una propuesta de una buena vez.

*Ejercicio: Dos miembros del grupo estarán a favor de la medida del Miembro 1 y el Miembro 2. Otros dos a favor de la postura del Miembro 3 y el alumno o alumna restante, será en base a la escucha activa planteada en la clase anterior quien decida el tipo de campaña tras escuchar los argumentos de ambas partes.

