

Dra. María-Aparecida FERRARI

Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidade de São Paulo. Brasil. maferrar@usp.br

Juliane MARTINS

Universidade Federal do Paraná. Brasil. professorajuliane@ufpr.br

Victor THEODORO

Universidade de Beira Interior. Portugal. victortheodoro1@hotmail.com

Enseñanza y aprendizaje en las carreras de Relaciones Públicas de Brasil: incorporación de plataformas digitales

Teaching and learning in Public Relations degrees in Brazil: incorporation of digital platforms

Fechas | Recepción: 07/11/2019 - Revisión: 04/03/2020 - En edición: 11/03/2020 - Publicación final: 01/07/2020

Resumen

Investigaciones acerca de la incorporación de plataformas digitales en las carreras de Relaciones Públicas es algo reciente en Brasil. La vertiginosa revolución tecnológica ha impactado la sociedad y, como consecuencia, ha provocado cambios en la gestión de la comunicación en las organizaciones. Las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) se han convertido en grandes facilitadoras del proceso comunicacional. Ese escenario ha obligado a las carreras de Relaciones Públicas a adoptar nuevas metodologías y herramientas para apoyar las prácticas pedagógicas frente al nuevo perfil de los estudiantes. Es sobre ese trasfondo que se realizó la presente investigación, que empleó una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados destacan la adopción de tecnologías como estrategia para motivar el interés de los estudiantes y para responder a la transformación digital de la comunicación de las organizaciones contemporáneas, una vez que los públicos exigen cada vez más transparencia. Cabe destacar, sin embargo, que, pese a que las tecnologías estén consideradas importantes aportes, su eficacia debe estar condicionada a su plena integración en el proceso formativo del estudiante. A modo de conclusión, la reflexión acerca de las TICs en el ámbito de la práctica de las Relaciones Públicas debe estar centrada no solo en nuevas herramientas, sino en la capacidad de las carreras para preparar profesionales capaces de producir una mejor comunicación a la sociedad.

Palabras clave

Relaciones Públicas; enseñanza-aprendizaje; prácticas pedagógicas; plataformas digitales; aprendizaje activo.

Abstract

Research into the introduction of digital tools in the teaching of Public Relations degrees in Brazil is still in its early stages. The dramatic technological revolution has had a profound impact on society and, consequently, has caused changes in communication management within the frame of Brazilian organizations. Information and Communication Technologies (ICTs) have become relevant facilitators in the communication process. This scenario has compelled Public Relations programmes to adopt new tools and methodologies to support teaching practices required to address the new students' learning profiles. Research conducted using qualitative and quantitative methodologies highlighted the adoption of new technologies as the preferred strategies for motivating and inducing student interest and for addressing the digital transformation of communication. For today's organizations, the new technologies have also led to an increased demand for transparency by the users. Notwithstanding the importance of the new technologies, their effectiveness is conditioned on their full integration into the academic development of each student. The reflection on the role of Information and Communication Technologies in the context of Public Relations should focus not solely on new tools and methodologies but also on the preparation of competent professionals able to create better communications for society as a whole.

Keywords

Public Relations; teaching/learning; teaching practices; digital platforms; active learning.

1. Introducción

La tecnología digital ha cambiado las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información en la sociedad contemporánea (Castells, 2002), lo que ha modificado la forma y velocidad con que las personas se comunican (Rosas Chávez, 2017). La revolución tecnológica ha afectado todas las instituciones y organizaciones en términos de procesamiento de información, de generación del conocimiento y del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), como apunta Castells (2002).

En lo que concierne a la educación formal, las tecnologías han transformado las interacciones sociales y el acceso a la información más allá de los muros de la escuela; asimismo están surgiendo nuevas formas de enseñar y de aprender, que subrayan la interacción entre lo real y lo virtual (Tezani, 2017). El impacto de las TICs en el sistema educativo se ha concretado en dispositivos educativos capaces de mejorar la calidad educativa del estudiante, revolucionando la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información.

Las generaciones nacidas en la era digital, como explica Prensky (2001), de los llamados nativos digitales, se caracterizan por ser multitareas y selectivas en lo que concierne a la información. Además, no eligen actividades únicamente por su rentabilidad, y buscan satisfacción en aquello a que se dedican. Los estudiantes de esa nueva generación pueden presentar dificultades en concentrarse por largos períodos en una clase expositiva, no profundizan en sus lecturas y utilizan las tecnologías en exceso, lo que compite con otras actividades que pudieran ejercitar, como el raciocinio crítico a partir de la lectura y la resolución de problemas.

Al analizar la actividad profesional de Relaciones Públicas en Brasil, lo que encontramos es una profesión muy especializada, que tiene como premisa la ética y la transparencia en la gestión de los relacionamientos, que privilegia la función del analista de escenarios (Ferrari, 2011), y que ejerce un rol extremadamente estratégico al sopesar las percepciones de los públicos respecto a la organización (Grunig, 2011).

Con el advenimiento de la tecnología digital, la actividad de Relaciones Públicas en las organizaciones pasó a incorporar una serie de instrumentos y plataformas digitales que, si por un lado facilitaron el quehacer de los comunicadores, por otro han aumentado la vulnerabilidad una vez que se hizo imposible monitorear todas las informaciones producidas en ese nuevo entorno (Paskin, 2013). En ese punto, hay gran probabilidad de que los comunicadores no den abasto para procesar la cantidad de datos e informaciones, lo que puede fácilmente generar *fake news*, fenómeno muy típico de la era de la "post-verdad" (Menéndez, Peiro, Berbell y Serrano Martínez, 2018).

Considerando el nuevo rol del profesional de Relaciones Públicas en la era digital (DiStaso, Stacks y Botan, 2009; Paskin, 2013; Kunsch, 2017), los objetivos del artículo consisten en identificar la incorporación de la tecnología en las prácticas pedagógicas para impartir el aprendizaje en las carreras de Relaciones Públicas, identificar herramientas tecnológicas seleccionadas por docentes en el aula y verificar la infraestructura del trabajo con plataformas digitales.

Hay que destacar que son escasas las investigaciones empíricas acerca de prácticas pedagógicas y de tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las carreras de Relaciones Públicas en Brasil (Ferrari, 2017a). Tampoco fueron encontrados estudios similares publicados en periódicos científicos en el país. Por este motivo, los resultados presentados en ese texto son inéditos y sirven para (re)pensar los métodos de enseñanza-aprendizaje y herramientas tecnológicas que promueven la interacción entre el profesor y el estudiante. Dos preguntas encauzaron la investigación: ¿Cuáles metodologías utilizan los docentes de Relaciones Públicas para acercarse a los estudiantes digitales y prepararlos para las organizaciones contemporáneas? y ¿Qué herramientas adoptan los docentes en sus prácticas pedagógicas?

El texto ubica las transformaciones de la educación superior en Brasil en las carreras de Relaciones Públicas y presenta los resultados obtenidos con una investigación en dos etapas, una cuantitativa y otra cualitativa, junto a docentes de las carreras de Relaciones Públicas brasileñas, realizada entre 2016 y 2018 y financiada por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

1.2. Algunos apuntes acerca de la educación superior en Brasil en las décadas recientes

La educación superior en Brasil sufrió importantes transformaciones a partir de 1990, como efecto de las normativas nacionales que tenían por objetivo la adaptación a las concepciones globales de educación continuada, con la introducción de incentivos al aprendizaje permanente, la inserción de tecnologías en

la formación de los docentes y estudiantes, resaltando la importancia de las experiencias continuadas de las personas, más allá de la educación formal (Coll, 2013).

La apertura económica del país, intensificada por la privatización de la educación superior, resultó en un ascenso de número de carreras de pregrado, carreras tecnológicas, y la inclusión de la modalidad de enseñanza semipresencial y a distancia (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2014). Esa realidad desvela la relevancia que las tecnologías han alcanzado en la actual educación brasileña, extendiendo las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes en su formación sea personal y profesional. En respuesta a eso, las instituciones de educación superior (IES) han intentado implementar políticas que incluyen la diversificación de las modalidades educativas, la integración de recursos abiertos, herramientas y plataformas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre ese trasfondo, se establecieron directrices curriculares para las carreras de nivel superior, con especial atención al perfil del egreso basado en competencias y flexibilización de los currículos. Desde esa perspectiva, se buscó subrayar la necesidad del aprendizaje permanente en un contexto de constantes transformaciones sociolaborales (Coll, 2013). Para formar ciudadanos y profesionales del futuro, es imprescindible abandonar el modelo de currículo cerrado con asignaturas fragmentadas.

1.3. Relaciones Públicas en Brasil: el rol de la academia en la valoración de la práctica profesional

La trayectoria de las Relaciones Públicas en Brasil difiere de los demás países del mundo. La profesión se inicia en 1914, con la instalación del departamento de Relaciones Públicas de la empresa canadiense Light & Power, en la ciudad de São Paulo (Ferrari, 2017a). Hasta 1960, el ejercicio de la profesión estuvo en manos de aficionados que buscaban conocimientos en viajes a otros países o asistiendo a cursos de corta duración promovidos por el Instituto de Administração da Universidade de São Paulo, la Fundação Getúlio Vargas, el Instituto de Organização Racional do Trabalho y la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Entre 1964 y 1985, Brasil vivió lo que se llamó los "años de plomo" en que reinaron la represión que segó la libertad de expresión de los medios de comunicación y el control de todo el sistema de información. En 1967, en un contexto de autoritarismo, se creó la Ley 5.377, que instauró la reglamentación de la profesión de Relaciones Públicas. La idea era definir "quién hace qué", con la clara intención de controlar "quién lo hace". Los demás países de América Latina, sin embargo, no siguieron el ejemplo de Brasil, que pasó a ser el primer país a adoptar legislación específica para el ejercicio de la profesión de Relaciones Públicas. En ese mismo año se creó la primera carrera superior en la Universidade de São Paulo.

En ese contexto es relevante subrayar la creación, en 1969, del Consejo Federal de Profesionales de Relaciones Públicas (Conferp) con sus consejos regionales, cuya función fue y sigue siendo la supervisión de la profesión. De esta manera, de conformidad con la Ley 5.377, el ejercicio de la función está limitado a los profesionales que presenten el pregrado de Relaciones Públicas y su respectivo registro profesional otorgado por el Sistema Conferp.

La creación de legislación específica y de la carrera de pregrado tuvo un papel catalizador en la propagación de la enseñanza en Brasil y en el impulso de la investigación científica en Relaciones Públicas. En la década de 1970, se creó el primer programa de maestría y, en 1980, el de doctorado en Comunicación, con énfasis en Relaciones Públicas. El auge del crecimiento académico de las Relaciones Públicas se dio en 2009, cuando en el país totalizaba 112 carreras de nivel superior. Desde entonces, el número bajó drásticamente, mayormente en las IES privadas: pasó a 75 en 2014 y a 53, en 2018.

En términos de formación del docente, la estructura curricular de las carreras de Relaciones Públicas en Brasil no incluye asignaturas específicas para la capacitación del profesor, ya que el perfil de la carrera está centrado, primordialmente, en la inserción del estudiante en el mundo empresarial. Tampoco en los programas de postgrado *stricto sensu* (maestrías y doctorados) se encuentra formación específica para la formación docente, ya que lo que se pone de relieve, en el caso de las maestrías y doctorados, es la valoración de la investigación realizada por cada estudiante (Ferrari, 2017a).

Históricamente, la formación de los docentes de las carreras de Relaciones Públicas en Brasil se ha orientado a partir de conocimientos obtenidos en la carrera de pregrado, considerados, durante mucho tiempo, suficientes para capacitar al docente para ese nivel educativo. Esa mentalidad desestima la adquisición de conocimientos pedagógicos necesarios a la práctica de la enseñanza, lo que puede resultar en un sinnúmero de distorsiones en las prácticas cotidianas.

A partir de 2013, las carreras de Relaciones Públicas en Brasil adoptaron una nueva directriz curricular, lo que movilizó a los coordinadores de carreras para una reformulación del proyecto pedagógico. En las

propuestas se destacaban la articulación de la teoría con la práctica; la introducción de proyectos interdisciplinarios; el refuerzo de competencias de lenguaje, medios y tecnologías; y actividades de laboratorio que permiten el desarrollo de experiencias relacionadas con la práctica profesional. Entre las competencias específicas exigidas por la titulación están: conocimiento de técnicas e instrumentos propios al desarrollo de la actividad de Relaciones Públicas y la movilización de saberes en el ámbito de las innovaciones tecnológicas (Parecer 85, 2013).

La inclusión de las TICs pasó a ser considerada fundamental para los currículos de Relaciones Públicas, en vista de la dinámica social contemporánea. Sin embargo, eso constituye un reto para los docentes del área, ya que no todos dominan esas tecnologías (V. Rhoden y J. Rhoden, 2017). El nuevo contexto derrumba la visión tradicional, dando lugar a otras formas de ejercer la docencia hoy y en el futuro. Las organizaciones, públicas y privadas, las ONGs y las agencias de comunicación están buscando profesionales de Relaciones Públicas que dominen las tecnologías y que sean capaces de lidiar con *big data* y en tiempo cada vez más reducido (Kunsch, 2017).

En estudio sobre las habilidades más valoradas por profesionales del área en estudiantes de la carrera de Relaciones Públicas, Paskin (2013: 252, traducción nuestra) apunta que las habilidades tradicionales deben ser combinadas con las nuevas, considerando el concepto de convergencia y afirma: "enseñe a los estudiantes a escribir, a investigar y a planificar utilizando Facebook y Twitter, crear boletines a través del diseño gráfico, utilizando Photoshop y explicando la gestión de crisis con la publicación en un blog".

En investigación realizada en Brasil, Vergili (2014) apuntó la necesidad de los futuros profesionales de Relaciones Públicas de promover el relacionamiento con los públicos de interés a partir de las redes sociales y, para eso, sugiere conocer y utilizar métricas, análisis de contenido, SEO (*Search Engine Optimization*), así como emplear un lenguaje de programación.

Según Álvarez-Flores, Núñez-Gómez y Olivares-Santamarina (2018), la evolución digital obligó a los comunicadores a moldear sus perfiles profesionales con competencias para crear, transformar y distribuir información en diversos soportes tanto tradicionales como digitales. Por ejemplo, hoy se necesitan profesionales capaces de comprender flujos de audiencias en internet, de gestionar identidades simultáneas en plataformas sociales y de trabajar a distancia de forma colaborativa. Por lo tanto, se abren nuevas oportunidades laborales a los profesionales de Relaciones Públicas.

Según comenta Coll (2013), es importante tomar en cuenta la variedad de opciones disponibles a los docentes, de educación formal o informal, para lograr un aprendizaje calificado, como plataformas y herramientas virtuales que ayudan en el diálogo y la colaboración (Bermúdez-Rodríguez y Fueyo-Gutiérrez, 2018). Los recursos digitales pueden facilitar la transmisión de conocimientos (Quintanilha, 2017); algunos ejemplos son: la herramienta educativa Moodle, las plataformas digitales (Google Drive, Dropbox, Issuu), las redes sociales (Facebook, Twitter, YouTube) y las aplicaciones (WhatsApp).

Para eso, hace falta que el docente conozca y sepa manejar las herramientas tecnológicas disponibles para que las pueda utilizar a diario en clase para estimular el proceso de aprendizaje (Zabalza, 2007; Paskin, 2013; V. Rhoden y J. Rhoden, 2017), como foros de debates o desarrollo de aplicaciones. Es necesario que los docentes comprendan la actual influencia de las tecnologías en la realidad social, y sepan cómo se puede sacar ventaja de la utilización de determinadas prácticas pedagógicas (Salcines-Talledo, González-Fernández y Briones, 2017).

Cobo y Moravec destacan que las exigencias sociales contemporáneas no se pueden atender solo con un modelo tradicional de educación, sea presencial o virtual, en el que el docente habla a sus estudiantes. Los autores subrayan que:

el modelo de la educación tradicional necesita pensarse desde nuevas perspectivas. Esto no significa agregarle una "e-" al comienzo para hacerlo mejor. Tampoco será suficiente con adquirir determinados dispositivos tecnológicos o con incorporar alguna certificación o norma internacional de calidad.

La educación demanda una mejora ecológica, sistémica, de largo aliento y que a su vez resulte inclusiva (Cobo y Moravec, 2011: 19-20).

Aliar metodologías de enseñanza-aprendizaje a soportes tecnológicos (Masetto y Zukowsky-Tavares, 2015; Zabalza, 2007) permite que las prácticas pedagógicas sean más motivadoras y promueve la creatividad de los estudiantes. Cuando los profesores comprendan las potencialidades de la utilización de esos lenguajes y códigos, será posible incrementar la producción de los estudiantes, que pasarán a entender la construcción del conocimiento como una trayectoria de aprendizaje (Marcelo, 2013).

En la recopilación de literatura brasileña especializada en Relaciones Públicas, se identificaron dos propuestas innovadoras que utilizaron la tecnología como soporte pedagógico. La primera es el

"Simulador de Relaciones Públicas y Gestión" (SimRPG), desarrollado en una tesis de doctorado que propone la utilización de juegos de negocios adaptados al escenario de Relaciones Públicas a través del uso de un *software* en el cual estudiantes simulan actividades de gestión que son monitoreadas por el docente (A. Grohs y L. Grohs, 2019). La segunda es el "Portal Relaciones Públicas en el Cine", un proyecto de extensión creado para ser un repositorio de contenidos educativos destinado a explorar temáticas de Relaciones Públicas en el cual el docente cuenta con un guion de contenidos y actividades prácticas (Silva y Henriques, 2018).

También vale mencionar el desarrollo de proyecto conjunto entre la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Sevilla (España) y la carrera Relaciones Públicas de la Universidad Estadual Paulista (Brasil) llamado "De la clase a la cuenta" (www.delaclasselaconta.com). Los estudiantes de ambas instituciones se organizaron en agencias para planificar y desarrollar una campaña a un cliente real. Para ello, articularon diferentes contenidos, en los formatos *be-learning* y semipresencial, a partir de actividades desarrolladas a distancia con mediación de las TICs. Los docentes utilizaron plataformas electrónicas para compartir textos y videos para motivar la creación de grupos de discusión desde una perspectiva de aula invertida. Al final de cada edición, las propuestas de las agencias eran presentadas en evento internacional transmitido en vivo para ambas instituciones y evaluadas por jurados brasileños y españoles (Cabral, Ruiz, Santos, Porém, Andrelo y Guaraldo, 2017). La experiencia también tenía como objetivos proporcionar la comunicación intercultural entre los dos grupos de estudiantes, evaluar los relacionamientos entre estudiantes y docentes a través de las prácticas cotidianas, del uso del lenguaje y de las TICs como soporte de contacto entre las agencias.

Los ejemplos presentados demuestran que la tecnología tiene la capacidad de modificar el papel del docente que, con el uso de las TICs asume el papel de "orientador". Esa nueva postura favorece esa nueva relación, en la que los estudiantes dejan de ser receptores y asumen una posición de protagonistas del proceso (Gil, 2013). Según Casabiancas (2017), las transformaciones en el ámbito de la pedagogía se producen desde abajo, o sea, los estudiantes son los que, a través de sus exigencias, empujan a los docentes a introducir las tecnologías en clase.

Sin embargo, ser docente en la educación superior demanda algo más que el dominio de la tecnología, una vez que las tres actividades mencionadas refuerzan que la práctica pedagógica de enseñanza es compleja y debe ser contextualizada (Lourenço, Lima y Narciso, 2016), tanto en relación de aspectos socioculturales como en términos de los nuevos modelos de negocios.

2. Metodología

Desde 2015, estamos emprendiendo una gama de investigaciones para conocer la trayectoria de formación de los estudiantes de Relaciones Públicas en Brasil y para identificar métodos de enseñanza-aprendizaje y el uso de tecnologías aplicados por los docentes de la carrera. El objetivo de este texto es reflexionar sobre el vínculo entre el uso de prácticas pedagógicas adoptadas por el docente y las tecnologías de aprendizaje en las carreras de Relaciones Públicas.

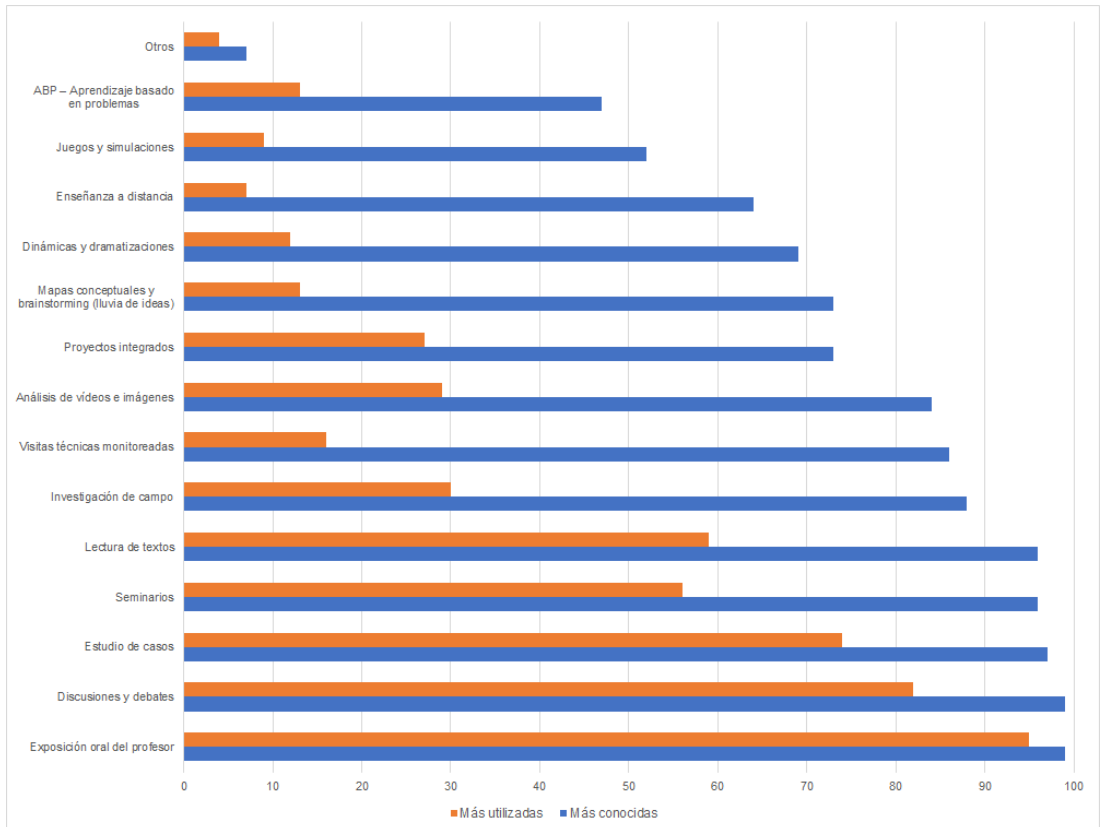
La investigación desarrollada fue dividida en dos etapas. En la primera, se utilizó la técnica cuantitativa a partir de cuestionario dirigido a docentes de las carreras de Relaciones Públicas de Brasil. El instrumento con 33 preguntas (23 cerradas y diez abiertas) abordaba desde el perfil del profesor, la rutina de trabajo, la concepción pedagógica hasta las modalidades didácticas, basadas en la clasificación de Gil (2013). Tras la realización de un *pretest* con cinco docentes seleccionados al azar y, después de efectuados ajustes, el cuestionario se distribuyó a través de la plataforma Survey, entre agosto y noviembre de 2016. La encuesta fue contestada por 255 docentes (75% de un total de 342 profesores), representando aproximadamente un 80% de las carreras de Relaciones Públicas en el país (ver apéndice). De los 255 docentes, 164 (64%) trabajaban en IES privadas y 91 (36%) en IES públicas. La información recopilada se procesó con el apoyo de los *softwares* estadísticos Minitab y SPSS.

Utilizando el enfoque cualitativo, la segunda etapa consistió en entrevistas con docentes seleccionados según el siguiente perfil: tener pregrado en Relaciones Públicas y ser responsable por dictar asignaturas específicas de la carrera, por ejemplo: Planificación Estratégica y Teoría e Historia de las Relaciones Públicas. El guion de preguntas de la entrevista incluía el perfil del docente, del curso, prácticas de enseñanza-aprendizaje, uso de herramientas digitales y resultados observados junto a los estudiantes. Entre marzo y julio de 2018, se realizaron 22 entrevistas con docentes que aceptaron participar en la investigación. Las entrevistas duraron un promedio de 60 minutos y fueron realizadas personalmente o vía Skype o Hangout, dependiendo de la disponibilidad de los profesores y de los entrevistadores. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas. A continuación, fueron establecidas categorías para el análisis de contenido, según Bardin (2016) y detallado en el ítem 3.1.

3. Resultados

Las respuestas recopiladas en la etapa cuantitativa revelaron que los métodos pedagógicos más conocidos entre los profesores eran: exposición oral del profesor, discusión y debates, estudio de casos, seminarios y lectura de textos, respectivamente. Las prácticas más frecuentemente adoptadas fueron: exposición oral del profesor, discusiones y debates, estudio de casos, lectura de textos y seminarios, conforme se presenta en el Gráfico 1.

Gráfico 1: Modalidades didácticas más conocidas y más utilizadas

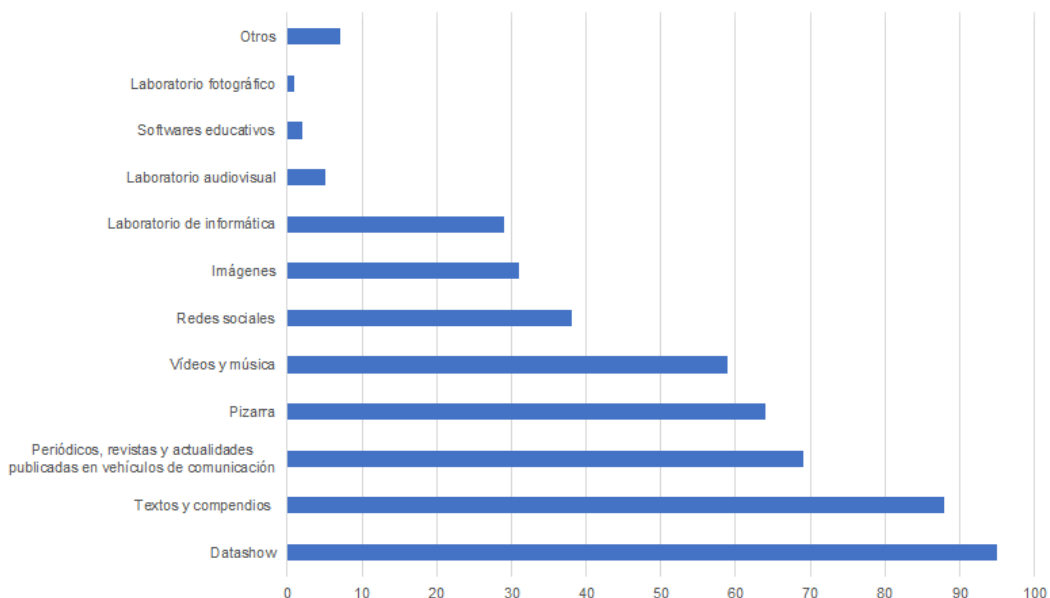


Fuente: elaboración propia.

Las respuestas indican el predominio de la modalidad “exposición oral del profesor” explicada por los siguientes factores: economía de recursos financieros de la institución y el énfasis en la transmisión de contenido impartido por el docente, de manera unilateral. El método expositivo de enseñanza está fundado en el clásico supuesto de que la mejor forma de enseñar es la exposición oral. Sin embargo, una de las principales críticas de ese método es la pasividad del estudiante (Gil, 2013). No se exige mayor grado de participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, y el estudiante suele concentrarse únicamente en los niveles de asimilación del conocimiento, lo que reduce el estímulo del raciocinio crítico esencial para los cuestionamientos y la construcción de argumentos.

En lo que concierne a los soportes tecnológicos de información y comunicación adoptados en las modalidades didácticas, el *datashow* fue nombrado como el recurso más utilizado por un 95% de los docentes, según indica el Gráfico 2.

Gráfico 2: Recursos didácticos utilizados por los docentes



Fuente: elaboración propia.

Menos de una tercera parte de los docentes utilizan redes sociales, imágenes y laboratorio de informática. Luego se destacan los *softwares* educativos, utilizados por solo un 2%. El hecho de que los recursos mencionados se utilizan por pocos docentes puede estar relacionado con la insuficiencia de recursos financieros para la adquisición de equipos y para la capacitación del docente en su operación.

3.1. Prácticas pedagógicas adoptadas

En la segunda etapa del estudio se adoptó el enfoque cualitativo con el propósito de analizar detenidamente la concepción pedagógica adoptada por los docentes, incluyendo las prácticas de enseñanza-aprendizaje, las herramientas tecnológicas seleccionadas por ellos en el aula y si las IES donde actuaban los docentes contaban con infraestructura calificada para la adopción de herramientas y plataformas digitales.

Para presentar los resultados de esa etapa utilizamos el análisis de contenido propuesto por Bardin (2016), que sigue el orden de preanálisis, exploración e interpretación de materiales. A continuación, se codificó el contenido transcrito de las entrevistas y luego se definieron las categorías de contexto, teniendo como premisa la presencia de los términos mencionados por los profesores y no necesariamente con la frecuencia en que aparecieron en sus respuestas.

De los 22 entrevistados, 16 eran mujeres y seis hombres. Se constató que en el área de la comunicación y, mayormente en Relaciones Públicas, la presencia de mujeres es más expresiva que la de los hombres (Grunig, 2011). Catorce de los 22 encuestados tenían títulos de doctores y ocho el de magister. En términos de tiempo como docentes, cinco tienen menos que diez años; diez llevan más de diez años, y siete tienen entre 20 y 30 años en la función. Para preservar la confidencialidad de los encuestados, se adoptó la nomenclatura P, de profesores, para indicarlos (P1 a P22).

Preguntados sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje adoptados, los encuestados informaron que, en sus asignaturas, buscan adoptar una variedad de prácticas. La Tabla 1 ofrece una organización de los métodos citados libremente por los diferentes profesores y las veces en que fueron citados, siendo que un mismo profesor mencionó más de una práctica durante la entrevista.

Tabla 1: Prácticas utilizadas por los docentes

PRÁCTICAS	CITACIONES
Aula invertida	9
Dramatización	8
Clase expositiva	7
Juegos	7
Simulación	7
Mapas conceptuales	5
Visita técnica	5
Grupos de debate	4
Plataforma digital	4
Seminario	4
Lectura	3
Situación-problema	3
Enseñanza a distancia	2
Estudio de casos	2
Exhibición de película	1
Taller	1

Fuente: elaboración propia.

Algunos de los métodos, como los juegos, aula invertida, visita técnica, simulación y dramatización fueron citados en todas las regiones del país. Según Masetto y Zukowsky-Tavares (2015: 21, traducción nuestra), el conocimiento de los métodos por parte de los docentes puede "facilitar e intensificar el aprendizaje de los estudiantes, sea a través de técnicas variadas en entornos presenciales y virtuales, así como dinamizar la acción pedagógica y permitir el desarrollo de múltiples facetas del aprendizaje".

Cuando preguntados sobre su percepción de la implicación de los estudiantes según las diferentes prácticas pedagógicas adoptadas, todos los encuestados, salvo P14, afirmaron que los estudiantes pasaran a adoptar una postura activa y positiva hacia el aprendizaje con prácticas innovadoras. Merece mención la afirmación de P9 sobre los factores positivos cuando afirmó que: *"me he dado cuenta de que, para el estudiante, la clase se hace más dinámica porque no ofrezco respuestas, sino que hago preguntas. Porque creo que el estudiante se vuelve mucho más interesado cuando se da cuenta de que aquello que aporta es útil"*.

En lo que se refiere al porqué los docentes pasaron a introducir las tecnologías en las clases, fue señalado que los estudiantes se sentían más motivados, y que las tecnologías captaban la atención (tal como confirmado por Peñalva, Aguaded y Torres-Toukoumidis (2019) en estudio sobre gamificación en la docencia universitaria). Se destacó el factor motivacional como palanca para la introducción de tecnologías en el aula como respuesta al interés de los estudiantes. Según los entrevistados, son los estudiantes los que solicitan al docente la introducción de tecnologías en la enseñanza.

Quintanilla (2017: 260, traducción nuestra) aclara que esas prácticas diferenciadas permiten que los estudiantes actúen con "autonomía en la elaboración de un proyecto y en la creación de un producto que, desde luego, contribuye para la incorporación de un nuevo aprendizaje o para profundizar lo que ya existe".

Uno de los docentes entrevistados, P15, mencionó otros aspectos positivos que resultan de la aplicación de esas prácticas, como: *"el estudiante adquiere una postura diferenciada. A priori, un cierto grado de inhibición, pero luego más seguridad en cuanto a su capacidad, mejor posicionamiento y más participación"*. En el mismo enfoque, P3 afirmó que: *"el estudiante se siente totalmente motivado. Me doy cuenta de que la dinámica cambia, el aula convencional ya no está tan sesgada. Lo que veo es que a gran parte de los estudiantes les gusta, la clase mejora, es otra construcción. Mi valoración en cuanto profesora es mejor"*. En contrapartida, P3 señaló que la adopción de esas prácticas también puede crear problemas: *"me doy cuenta de que ciertos estudiantes muestran resistencia, pues el sistema tradicional en el aula está arraigado"*.

Esas declaraciones están en línea con la discusión de Peñalva, Aguaded y Torres-Toukoumidis (2019: 254), que informan que:

Los estudiantes también experimentan – en un primer momento – resistencia al uso de las metodologías activas y al uso de la gamificación en el aula, debido a que llevan muchos años insertados en un sistema rígido en el que asumen el rol de oyentes. Finalmente, los estudiantes se involucran en los nuevos sistemas de aprendizaje y no desean volver a los métodos tradicionales.

La experiencia de trabajar con diferentes prácticas de enseñanza que motivan a los estudiantes en el aula hace con que los profesores adopten cada vez más esas tecnologías en el proceso de aprendizaje (Peñalva et al., 2019).

3.2. La utilización de las tecnologías

De acuerdo con Rosas Chávez (2017), a lo largo del tiempo, las instituciones educativas han luchado por incorporar los avances de la ciencia, el conocimiento y la tecnología; estas adaptaciones a los nuevos entornos son las que, a su vez, han determinado nuevos avances en estos campos. Quizás el mayor impacto y utilidad que haya tenido la innovación de las TICs en la educación es la gran cantidad de información a que se puede acceder a través de internet, según un estudio de Hilbert y López (2011).

Hace más de 20 años que se introdujeran las primeras tecnologías digitales en las IES brasileñas para apoyar la tarea del docente. En aquel entonces, muchos llegaron a propugnar la desaparición del profesor. Ya se ha dicho que la utilización de las tecnologías ha permitido al docente asumir un nuevo papel en el actual escenario: el del orientador. Las TICs funcionan como "amplificadoras" de todos los elementos del acto educativo.

Aunque las tecnologías se hayan convertido en soporte de desarrollo personal y profesional, permitiendo a los individuos acortar las barreras físicas e intensificar los flujos de comunicación, hay que reconocer que su incorporación no es garantía de satisfacción de todas las necesidades del entorno ni de todas las exigencias de la educación superior, pero es un camino sin vuelta (Bermúdez-Rodríguez y Fueyo-Gutiérrez, 2018).

Con las entrevistas se buscó determinar en qué medida los docentes de las carreras de Relaciones Públicas subscriben a la utilización de plataformas digitales en sus clases para transmitir conocimientos, experiencias y para aproximar la teoría a la práctica.

También, vale señalar que, con la adopción de las TICs, las prácticas de Relaciones Públicas en las organizaciones en Brasil han cambiado radicalmente en los últimos años. Las redes sociales han permitido una multiplicación de los canales de diálogo e información junto a sus públicos, así como la aparición de nuevas herramientas de interacción y entretenimiento en las plataformas digitales, lo que abre una gran oportunidad para que profesionales de Relaciones Públicas estructuren una comunicación más efectiva y equilibrada con diferentes audiencias.

En términos de hallazgos, tres de los docentes afirmaron que no utilizan los soportes digitales, y uno no contestó a la pregunta. En cambio, la mayoría de los encuestados afirmó adoptar diferentes plataformas o herramientas educativas simultáneamente. El WhatsApp fue el medio más citado, con un total de siete referencias. La Tabla 2 presenta los demás soportes utilizados en aula y que fueron mencionados por los profesores durante la entrevista, siendo que hubo la citación de más de una tecnología por entrevistado.

Tabla 2: Tecnologías utilizadas por los docentes

HERRAMIENTA	CITACIONES
WhatsApp	7
Facebook	6
Email	5
Plataformas de investigación	4
Moodle	4
Blackboard	3
Móvil	2
Blog, Google Drive, grupo de debate, Kahoot, material online, PowerPoint, Sisgrade, site de evaluación, YouTube	1 (cada)

Fuente: elaboración propia.

En una sociedad en que las personas están constantemente conectadas, sea a través de *smartphones*, sea a través de *notebooks*, es importante conocer, sobre todo en el entorno de la educación superior, el momento preciso para utilización de esas tecnologías, para mejor administrar esas plataformas y para compaginar entretenimiento y conocimiento. Un encuestado (P4) señaló que: *"busco siempre ponerme en el lugar del otro y trasladar esas acciones a las organizaciones; pensar en qué harás mañana como profesional; en cuál será tu nivel de responsabilidad, cómo podrás desconectarte de otros temas, pues hay cosas que son paralelas, y de nivel personal. Por eso, dedico mucho tiempo a esa reflexión, no solo en lo que concierne a las tecnologías, sino también en lo más general"*.

En esa misma perspectiva, P17 observó que: *"me encantan las tecnologías, creo que son extremadamente positivas; un profesional de la comunicación no tiene opción: está obligado a trabajar con esas tecnologías. De lo contrario, perderá espacio para quienes hayan dedicado a conocerlas. Puede que no sepan mucho sobre comunicación, y que tampoco sepan mucho de relacionamientos, pero saben trabajar con software"*.

P11 reveló que utiliza únicamente las plataformas de investigación, y señaló que: *"creo que pueden ayudar en ciertas situaciones. Pero no creo que debemos sentirnos obligados a utilizarlas. En ciertas situaciones, son pertinentes y ayudan, desde luego; pero en otras, no"*. En esa misma línea, P1 subraya: *"las utilizamos en determinados momentos en que se hacen necesarias para la asignatura. No será todo el tiempo, porque también estamos en una sociedad en que el estudiante utiliza su móvil como si fuera en extensión de su propio cuerpo. Además, nos quejamos, pues mientras aclaramos algo, los estudiantes llevan el móvil en la mano. Pero si la situación lo exige, utilizamos la tecnología, está claro"*.

P8 subrayó un punto importante en su comentario: *"creo que no sería coherente por mi parte prohibirlo. Estudiamos comunicación, que pasa por las interfaces tecnológicas, y por eso no haría sentido"*, mayormente en el presente contexto de las Relaciones Públicas, en que se tiene que estar inserido en el universo digital para entender lo mejor posible a los públicos de una organización.

Entre las herramientas que brindan posibilidades de aprendizaje mediadas por la tecnología, P13 mencionó la adopción de Kahoot (plataforma de aprendizaje basada en juegos de utilización en el aula, ver más detalles en Rodríguez-Fernández, 2017), y señala que: *"es muy fácil de utilizar, con preguntas y respuestas, en tiempo determinado, como un test; si no se contesta, se pierden puntos. Pero solo he utilizado Kahoot unas pocas veces, porque exige trabajo, y luego hay la cuestión del tiempo. Me gustaría poder utilizarlo más"*.

Ese comentario corrobora la discusión emprendida por Peñalva, Aguaded y Torres-Toukoumidis (2019), que apuntan a la modesta implantación de la gamificación en el ámbito universitario, en especial con escasos estudios en el área de comunicación, predominando las investigaciones en facultades de tecnología, ingeniería y arquitectura.

Entre los encuestados, los objetivos más importantes del uso de las tecnologías como instrumentos mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje son estrechar el relacionamiento con los estudiantes, hacerlos más activos, crear oportunidades para aplicar nuevos conocimientos a situaciones de la vida real, presentar nuevos conceptos y conocimientos en múltiples formas y permitir el aprendizaje a través de actividad de colaboración.

Vale destacar que las nuevas modalidades de enseñanza, incluso aquellas basadas en las TICs, suponen la creación de un marco de competencia para afrontar los retos del siglo y promover la educación a lo largo de toda la vida. Este marco de competencias reclama un perfil profesional en que las habilidades interpersonales, la capacidad de aprender nuevos lenguajes y la capacidad de ser flexible para actuar de cara a la incertidumbre juegan un papel fundamental. Entre las habilidades prioritarias, según Universia Perú (2013), se destacan la habilidad para gestionar el tiempo, el aprendizaje activo y el juicio y toma de decisiones, ya que su uso apropiado permitirá aumentar de forma significativa la productividad laboral (Rosas Chávez, 2017).

Esas competencias hacen parte del conjunto de atributos que buscan las empresas, agencias de comunicación y organizaciones sin ánimo de lucro en la contratación de profesionales de Relaciones Públicas en Brasil.

Ferrari (2017b), en una de sus investigaciones, observó que, actualmente, los ejecutivos de comunicación buscan emplear comunicadores que demuestren responsabilidad ética profesional y capacidad de planear y gestionar proyectos (corroborando estudio anterior sobre educación en Relaciones Públicas conducido en Estados Unidos por DiStaso et al., 2009). Ambas competencias asumen especial trascendencia en la sociedad de la "post-verdad", en que la transmisión inmediata y excesiva de información puede poner en riesgo la estabilidad y reputación de la organización.

3.3. Infraestructura disponible

Las entrevistas revelaron que la utilización de las tecnologías en el aula depende de una variedad de factores, como el conocimiento del contenido por parte del docente, el contexto de la asignatura impartida y su relación con las demás asignaturas del semestre, el contexto de la IES y la infraestructura disponible. Por eso, es importante que la concepción pedagógica del docente y de la institución sea

coherente, para permitir adoptar diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje con sus respectivos soportes tecnológicos.

En la investigación se analizó, además, la infraestructura de aulas y de laboratorios, para determinar si la infraestructura existente permitía la adopción de las nuevas prácticas pedagógicas, en conexión con el aprendizaje de los estudiantes. Dieciséis de los 22 encuestados mencionaron que sus IES poseen infraestructura adecuada para la adopción de las diferentes prácticas y para la utilización de herramientas o plataformas digitales.

Gran parte de los 16 encuestados pertenece a IES privadas, que, a la inversa de las IES públicas, privilegia los espacios específicos como manera de "atraer a los estudiantes". Uno de los encuestados (P9) relató que: *"hay espacios para las computadoras, infraestructura tecnológica, sala para investigación cualitativa, sala con espejos para simulación y grupos de debates"*, lo que confirma que la institución dispone de una variedad de espacios físicos para promover el desarrollo de sus estudiantes.

Seis de los encuestados afirmaron que la institución no posee infraestructura calificada. Hay casos de IES que no cuentan con equipos por falta de recursos financieros, como señala P8; hay instituciones que poseen equipos, pero no cuentan con buenas condiciones por otras razones, como informa P5: *"hay equipos, pero el espacio físico está limitado"*; y P19 agrega: *"la infraestructura de la institución está en malas condiciones, hay pocas computadoras para muchos estudiantes"*.

En resumen, se observa que, para gran parte de los encuestados, las tecnologías son herramientas indispensables en el actual escenario, ya sea para permitir un proceso de enseñanza-aprendizaje de mejor calidad, ya sea para preparar a los profesionales de cara al mercado laboral. Es imprescindible que las IES dispongan de estructura mínimamente apropiada y que promuevan una cultura que permita la adopción de nuevas prácticas por parte de los docentes.

4. Discusión

Los resultados de la investigación sugieren que la llegada de las TICs posibilitó un cambio de enfoque pedagógico por parte de los docentes de las carreras de Relaciones Públicas en Brasil. Los encuestados se refieren a la actitud proactiva de los estudiantes cuando desarrollan prácticas pedagógicas innovadoras, lo que permite que el aprendizaje sea más significativo. En ese sentido, los estudiantes se vuelven más participativos e implicados con una formación crítico-reflexiva y ciudadana, en línea con los retos del siglo 21.

Hay que tener en cuenta que los "estudiantes [de la Generación Z] acceden muy fácil y rápidamente a la información – no siempre de buena calidad – y tienen dificultades en mantener la atención y la concentración en una única actividad por largos periodos de tiempo" (Quintanilha, 2017: 252, traducción nuestra), lo que requiere de los docentes estrategias de enseñanza innovadoras. Las afirmaciones de los profesores revelan que, incluso aquellos que se consideran "analógicos" porque no fueron alfabetizados en el mundo digital, tienen conciencia de que hace falta repensar las prácticas pedagógicas para asegurar la atención de los jóvenes.

Quintanilha (2017) sostiene que enseñar a los estudiantes de hoy suele considerarse como uno de los más serios retos para un docente que adopta métodos tradicionales de enseñanza. En cambio, adaptarse a las nuevas prácticas pedagógicas también es una de las grandes dificultades de muchos docentes, porque requiere romper muchos paradigmas. En el caso específico de las Relaciones Públicas en Brasil, V. Rhoden y J. Rhoden (2017) afirman que hay profesores en el área que tienen dificultades con el entorno digital y ni siempre dominan las nuevas herramientas; en ese sentido, es necesario capacitarles para el nuevo entorno digital y virtual.

Aguerrondo introduce el concepto "enseñabilidad" para el análisis de la formación del docente. De acuerdo con la autora:

las propuestas clásicas de formación docente suponen condiciones originales de *enseñabilidad* de los futuros docentes que los procesos de masificación de la educación han modificado. [...] Ni la formación inicial, ni la formación continua de los profesores ha incorporado en la práctica modelos alternativos de cómo enseñar que puedan deconstruir en los futuros docentes la imagen tradicional aprendida (Aguerrondo, 2010: 3).

La afirmación sugiere que la construcción del nuevo rol docente implica, de algún modo, un proceso de construcción, deconstrucción, reevaluación, creación, como si fuere un círculo vicioso que actúa de forma orgánica, llevando en consideración los impactos recibidos del entorno y difundiendo sus efectos hacia el exterior.

Según los docentes entrevistados, los estudiantes reflejaron que, en realidad, perciben tendencias al cambio en la actuación de sus profesores, intentos de enseñar de otro modo y de comunicarse con ellos por otras vías. Los resultados indican que casi la totalidad de los estudiantes reconocen heterogeneidad en las relaciones pedagógicas con sus docentes, vinculado a las formas de comunicación, no necesariamente debido a los aparatos digitales, sino al contexto digital en el que aprenden. Por fin, el intento de los docentes consiste en generar algún tipo de cambio que favorezca el diseño de un nuevo ser profesor que busca estrategias de enseñanza innovadoras.

En lo que concierne a las prácticas pedagógicas, Morais y Almeida (2016) afirman que esas deben estar relacionadas con diferentes conocimientos, perspectivas y tareas para asegurar coherencia entre contenidos e intereses de los estudiantes. "Valorar ensayos y otras formas de escrita, *portfolios*, estudio de casos, *role-playing* y otras *performances*, afiches y otras presentaciones públicas son ejemplos de cómo se puede enfatizar la oportunidad del debate" (Morais y Almeida, 2016: 143, traducción nuestra).

Es de subrayar que los datos recogidos en la fase cuantitativa indican que las modalidades didácticas adoptadas por gran parte de los docentes de las carreras de Relaciones Públicas siguen reflejando el modelo tradicional de enseñanza, es decir, clases expositivas, discusiones y debates y seminarios, que pueden ser excelentes formas de impartir determinados temas.

En cambio, en la fase cualitativa, se observó una diversificación de los métodos adoptados en el aula, lo que puede estar relacionado con el contexto en que se encuentran los docentes. Las modalidades como aula invertida y dramatización fueron más citadas que clases expositivas, en el mismo nivel de los juegos y simulaciones, seguidos de mapas conceptuales y visitas técnicas, que son prácticas que permiten al estudiante establecer relaciones entre los contenidos, compartir experiencias con los colegas y atreverse a crear e innovar.

En términos de soportes tecnológicos, la utilización de la aplicación de mensajes (WhatsApp) y de relacionamiento entre personas (Facebook) fueron los más mencionados por los docentes. En ese caso, se observó una expansión de la utilización inicial de esas herramientas para el entorno del aula, lo que revela una posibilidad innovadora en la aplicación de *tests*, grupos de discusión, publicación de noticias, investigaciones, textos para lectura, o aun para mantener el diálogo con los estudiantes que tienen su atención puesta en las redes sociales y sus móviles, como apunta Rodríguez-Fernández (2017).

En este caso, los docentes deben trabajar en temas actuales de interés para la profesión a partir de la articulación de contenidos de diferentes asignaturas, buscando un trabajo interdisciplinario que evite la fragmentación del conocimiento y acerque los estudiantes a las demandas sociolaborales, como el *software* que simula la práctica de gestión y definición de estrategias en Relaciones Públicas (A. Grohs y L. Grohs, 2019) o el uso de películas y series para analizar opiniones, actitudes y comportamientos de públicos frente a dilemas éticos y al impacto en las organizaciones (Silva y Henriques, 2018). Asimismo, de acuerdo con el programa "De la clase a la cuenta", es posible estimular el desarrollo de proyectos en colaboración con otras instituciones educativas o profesionales, valorando el trabajo en equipo y proporcionando experiencias en entornos interculturales, que puedan darse a través de la mediación de las plataformas digitales, lo que demuestra que no hay barreras para la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la infraestructura (bibliotecas, aulas equipadas, computadoras etc.), gran parte de los docentes revelan disponibilidad de recursos. No obstante, haría falta estudios futuros para determinar si la calificación de los docentes y de los técnicos tiene influencia en la utilización de esas herramientas. Eso porque, considerando los grandes avances en las tecnologías, hace falta adaptarse a esa realidad en cambio permanente. El área de la educación es una de las más severamente afectadas, y debe avanzar e introducir prácticas emergentes de aprendizaje para aproximarse lo más posible de las realidades vividas por los estudiantes.

Así, los docentes deberán superar la "tendencia de transmitir 'valores fijos' de información e invertir en didácticas que doten a los estudiantes de capacidad para formular conocimientos fundados" (Lima, 1997: 3, traducción nuestra). Sin embargo, aunque el estudiante sea el protagonista del aprendizaje, el docente seguirá actuando como agente motivador para que el estudiante pueda descubrir relaciones entre conceptos y, por ende, construir nuevos esquemas y conocimientos.

La inserción en el entorno de las tecnologías digitales aporta consecuencias en el proceso de aprendizaje que "está cada vez más distante del entorno conocido por muchos de los docentes en su formación y experiencia. Competencias específicas son una exigencia para afrontar esos cambios" (Prata-Linhares, Pimenta y Gonçallo, 2017: 619, traducción nuestra).

Por eso, es fundamental que las IES y los docentes tengan conciencia de que el perfil del estudiante ha cambiado con los años y, por eso, hace falta adaptarse a nuevos medios y contextos. El actual reto para los docentes consiste en despertar en el estudiante la motivación para adquirir nuevos conocimientos a lo largo de toda la vida, desde la perspectiva de educación permanente, que promueve el desarrollo personal y profesional, fundamental para la actividad de Relaciones Públicas.

Esta visión es uno de los hallazgos de la investigación realizada, lo que revela que la adopción de métodos activos y de herramientas digitales por los docentes facilita el aprendizaje del estudiante. Las entrevistas revelaron que el estudiante pasa a desempeñar un papel más activo, derribando el estigma de mero receptor de contenido. Así, es esencial que el docente considere la ecología del aprendizaje digital, que presupone una educación híbrida, que empalme la educación presencial, que promueva emoción y relaciones interpersonales, con la plataforma tecnológica, que respalde al estudiante en su búsqueda de autonomía y respeto por sus intereses.

5. Conclusiones

La investigación demuestra que, a lo largo de los últimos años, hubo un relativo avance en términos de tecnología digital y que ese fenómeno ha impactado en las metodologías de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. En el caso específico de las carreras de Relaciones Públicas en Brasil, el estudio reveló que los docentes están adecuando sus metodologías y prácticas en clase como respuesta a los estudiantes "digitales" del siglo 21, que encuentran en la tecnología su apoyo para alcanzar el conocimiento.

Los hallazgos encontrados en la investigación desarrollada entre 2016 y 2018 demuestran que las carreras de Relaciones Públicas han venido renovando y actualizando sus métodos de enseñanza-aprendizaje para acompañar los avances que, cotidianamente ocurren en el mundo del trabajo. Por tanto, jóvenes comunicadores egresos de las IES necesitan poseer competencias que atiendan las demandas de los negocios y de la tecnología. En las organizaciones, las competencias permiten movilizar resultados de aprendizaje apropiados en un contexto de trabajo y no se limitan a elementos cognitivos, sino que también involucran aspectos funcionales, incluyendo habilidades técnicas, interpersonales y actitudinales, como la postura frente a los dilemas éticos.

La práctica profesional de Relaciones Públicas tiene como fundamento administrar relaciones y esta premisa debería ser el punto de partida para pensar en procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje: la inclusión de dramatizaciones y/o juegos de roles que simulan problemas de la vida cotidiana, la administración de las redes sociales creadas con el propósito de enfrentar los desafíos en tiempos de crisis, la elaboración de todos los canales digitales necesarios para la difusión de un evento coordinado por los estudiantes.

Estas recomendaciones promueven la integración de la teoría con la práctica y pueden ampliarse fomentando proyectos interdisciplinarios mediados con el uso de tecnologías, dependiendo de los contenidos, situaciones y objetivos de aprendizaje a alcanzar, de acuerdo con la vocación del proyecto pedagógico del curso de cada IES.

Hay consenso sobre el papel determinante que los estudiantes desempeñan en el proceso de aprendizaje, como protagonistas de su propia historia, a través de las diferentes experiencias de aprendizaje, facilitadas por los docentes con quienes interactúan. Por eso, valorar la autonomía del estudiante, el desarrollo de sus competencias y de su proceso de formación son los principios que deben orientar las IES en el nuevo siglo. El referido protagonismo es esencial para la práctica profesional del comunicador en su contexto laboral, una vez que cotidianamente se enfrentará con conflictos de poder y dilemas éticos que van a demandar sus "conocimientos académicos" y la capacidad analítica para tomar decisiones que sean satisfactorias tanto para la sociedad, como para la organización.

El planteamiento que sitúa el individuo como constructor de su propia historia y que ubica al docente como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje requiere un cambio cultural en lo que se refiere a la concepción pedagógica tradicional; ese cambio deberá estar respaldado en la formación del docente que sea coherente con la realidad. Entre los hallazgos más importantes está la incorporación de las TICs como soporte didáctico que depende de una concepción pedagógica contemporánea y alineada a los valores de las instituciones.

Recientemente, la movilización de las IES brasileñas para la recreación del proyecto pedagógico de las carreras de Relaciones Públicas, en función de la obligación de implementar las nuevas directrices curriculares, que exigen más articulación de la teoría con la práctica y el manejo de tecnologías, puede haberse convertido en incentivo a otras formas de ejercer la docencia. Es cierto que los efectos de la

implementación pueden tardar en mostrarse, ya que la mayoría está en proceso de adaptación. Es imperativo que haya nuevas investigaciones para seguir identificando las prácticas docentes y las concepciones pedagógicas adoptadas en las carreras de Relaciones Públicas en el país.

Finalmente, los resultados obtenidos con la investigación presentada ofrecen la oportunidad para que nuevos estudios sean desarrollados, principalmente para evaluar el impacto de la tecnología junto a los estudiantes en términos de aprendizaje en la era digital, un reto para docentes, las IES y también para la profesión de Relaciones Públicas. Además, demuestra el esfuerzo de la academia de acercarse al mundo laboral para preparar los comunicadores, tanto en términos de técnicas y estrategias, como en términos de formación en cuanto ciudadanos preocupadas con la calidad de vida de la sociedad y no solamente con los intereses económicos de las organizaciones.

6. Referencias

- [1] Aguerro, I. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI. *Seminario Desafíos para la Educación. Una mirada a diez años*. Montevideo: Universidad Católica de Uruguay. <https://bit.ly/2qCcTqT>
- [2] Álvarez-Flores, E. P.; Núñez-Gómez, P. y Olivares-Santamarina, J. P. (2018). Perfiles profesionales y salidas laborales para graduados en Publicidad y Relaciones Públicas: de la especialización a la hibridación. *El profesional de la información*, 27(1), 136-147. <http://doi.org/dn8p>
- [3] Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- [4] Bermúdez-Rodríguez, F. y Fueyo-Gutiérrez, M. A. (2018). Transformando la docencia: usos de las plataformas de e-learning en la educación superior presencial. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 259-273. <http://doi.org/dn8q>
- [5] Cabral, R.; Ruiz, A. A. P. L.; Santos, C. M. R. G.; Porém, M. E.; Andrelo, R. y Guaraldo, T. S. B. (2017). O programa "Da classe ao mercado": uma experiência pedagógica de internacionalização do ensino, pesquisa e extensão. En Jerez Yañez, O.; Silva, C.; Hasbún Held, B.; Ceballos, E. y Rojas, M. (Eds.), *Innovando en la educación superior: experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017* (pp. 177-183). Facultad de Economía y Negocios: Universidad de Chile. <http://doi.org/dn8r>
- [6] Casablancas, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En Sevilla, H.; Tarasow, F. y Luna, M. (Coords.), *Educación en la era digital: docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 17-34). Guadalajara: Pandora. <https://bit.ly/33y9s3q>
- [7] Castells, M. (10/04/2002). La dimensión cultural de Internet. *Institut de Cultura: debats culturals*. UOC y Ajuntament de Barcelona. <https://bit.ly/32nYrjK>
- [8] Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. En Cobo, C. y Moravec, J. W. (Eds.), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 17-46). Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://bit.ly/2PNMGPy>
- [9] Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. <http://bit.ly/2uWoJid>
- [10] DiStaso, M. W.; Stacks, D. W. & Botan, C. H. (2009). State of Public Relations education in the United States: 2006 report on a national survey of executives and academics. *Public Relations Review*, 35(3), 254-269. <http://doi.org/c52xrp>
- [11] Ferrari, M. A. (2011). A prática das Relações Públicas no cenário brasileiro e latino-americano. En Grunig, J. E.; Ferrari, M. A. y França, F. (Eds.), *Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos* (pp. 197-246). São Caetano do Sul: Difusão.
- [12] Ferrari, M. A. (2017a). *Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino-aprendizagem*. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. <http://bit.ly/2ToBWK4>
- [13] Ferrari, M. A. (2017b). Perfil dos egressos do curso de Relações Públicas ECA/USP: análise da trajetória profissional e das percepções do curso. En Ferrari, M. A. y Santos, C. M. R. G. (Orgs.), *Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação* (pp. 98-122). Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. <https://bit.ly/34JHbXL>
- [14] Gil, A. C. (2013). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.

- [15] Grunig, J. E. (2011). Uma teoria geral das Relações Públicas: quadro teórico para o exercício da profissão. En Grunig, J. E.; Ferrarri, M. A. y França, F. (Eds.), *Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos* (pp. 17-129). São Caetano do Sul: Difusão.
- [16] Grohs, A. C. C. P. y Grohs, L. F. M. (2019). Simulador de relações públicas e gestão: inovação para o processo ensino-aprendizagem. *Comunicação & Inovação*, 20(43), 73-101. <http://bit.ly/32RIK68>
- [17] Hilbert, M. & López, P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *Science*, 332(60), 60-65. <http://doi.org/b89tttd>
- [18] INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). *Sinopses estatísticas da educação superior – Graduação (1995–2014)*. <https://bit.ly/2JYYnk4>
- [19] Kunsch, M. M. K. (2017). A formação universitária em Relações Públicas: novas demandas e desafios da sociedade contemporânea. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 7(14), 5-22. <http://doi.org/dn8t>
- [20] Lima, M. C. (1997). Conteúdo e didática frente à emergência da sociedade informacional: a experiência universitária. *Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração*, Rio de Janeiro, Brasil.
- [21] Lourenço, C. D. S.; Lima, M. C. y Narciso, E. R. P. (2016). Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. *Avaliação (Campinas)*, 21(3), 691-718. <http://doi.org/dn8v>
- [22] Morais, M. F. y Almeida, L. S. (2016). Percepções sobre criatividade: estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 141-162. <http://doi.org/dn8w>
- [23] Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47. <http://doi.org/c732>
- [24] Masetto, M. T. y Zukowsky-Tavares, C. (2015). Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito. *Revista e-Curriculum*, 13(1), 5-27. <https://bit.ly/2JZZXSS>
- [25] Menéndez, M. A.; Peiro, L.; Berbell, C. y Serrano Martínez, J. (2018). *De la comunicación institucional a las fake news*. Gijón: El Ángel.
- [26] Parecer 85 (12/09/2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas. <https://bit.ly/33tKqSP>
- [27] Paskin, D. (2013). Attitudes and perceptions of Public Relations professionals towards graduating students' skills. *Public Relations Review*, 39(3), 251-253. <http://doi.org/dn8x>
- [28] Peñalva, S.; Aguaded, I. y Torres-Toukoumidis, Á. (2019). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educacional. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 10(1), 245-256. <http://doi.org/dn8z>
- [29] Prata-Linhares, M. M.; Pimenta, M. A. A. y Gonçallo, R. L. A. (2017). Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes. *Revista e-Curriculum*, 15(3), 615-639. <http://doi.org/dn82>
- [30] Prensky, M. (2001). *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac.
- [31] Quintanilha, L. (2017). Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. *Educar em Revista*, 33(65), 249-263. <http://doi.org/dn83>
- [32] Rhoden, V. y Rhoden, J. L. M. (2017). A formação docente para o cenário digital no ensino superior de Relações Públicas no Brasil. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 7(14), 23-42. <http://doi.org/dn84>
- [33] Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 8(1), 181-190. <http://doi.org/dn85>
- [34] Rosas Chávez, P. (2017). Tecnologías para el aprendizaje y desafíos curriculares. En Sevilla, H., Tarasow, F. y Luna, M. (Coords.), *Educar en la era digital: docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 95-119). Guadalajara: Pandora. <http://bit.ly/38kdv4Q>

[35] Salcines-Talledo, I.; González-Fernández, N. y Briones, E. (2017). Perfiles docentes universitarios: conocimiento y uso profesional del smartphone. *Bordón*, 69(2), 97-114. <http://doi.org/dn87>

[36] Silva, D. R. y Henriques, M. S. (2018). *O Portal RP no Cinema*. <http://bit.ly/2VReGpJ>

[37] Tezani, T. C. R. (2017). Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. *Doxa: Revista Brasileira De Psicologia e Educação*, 19(2), 295-307. <http://doi.org/dn88>

[38] Univeria Perú (13/09/2013). 10 habilidades transferibles que tendrán gran valor en el futuro. <https://bit.ly/2NqzLTc>

[39] Vergili, R. (2014). Formação do profissional de Relações Públicas: mudanças necessárias para adequar a articulação de redes sociais das empresas ao atual contexto tecnológico. En Moura, C. P.; Andrade, Z. A. F. y Novelli, A. L. C. R. (Orgs.), *Anais do Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas – VIII Abrapcorp* (pp. 55-65). Porto Alegre: EDIPUCRS.

[40] Zabalza, M. A. (2007). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndice: Carreras de Relaciones Públicas en Brasil

IES	CATEGORÍA	URL
Centro-occidental		
Faculdade Sul-Americana*	Privada	www.fasam.edu.br
Universidade Federal de Goiás*	Pública	www.ufg.br
Noreste		
Universidade Federal de Alagoas*	Pública	www.ufal.br
Unijorge	Privada	www.unijorge.edu.br
Universidade Católica de Salvador	Privada	www.ucsal.br
Universidade do Estado da Bahia*	Pública	www.uneb.br
Universidade Salvador*	Privada	www.unifacs.br
Universidade Federal do Maranhão*	Pública	www.ufma.br
Universidade Federal da Paraíba*	Pública	www.ufpb.br
Norte		
Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas	Privada	www.ciesa.br
Universidade Federal do Amazonas*	Pública	www.ufam.edu.br
Sudeste		
Centro Universitário Una*	Privada	www.una.br
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*	Privada	www.pucminas.br
Universidade Federal de Minas Gerais*	Pública	www.ufmg.br
Faculdades Integradas Hélio Alonso*	Privada	www.facha.edu.br
Universidade do Estado do Rio de Janeiro*	Pública	www.uerj.br
Centro Universitário Belas Artes de São Paulo*	Privada	www.belasartes.br
Centro Universitário Fam	Privada	www.vemprafam.com.br
Centro Universitário Fiam-Faam	Privada	www.fiamfaam.br
Centro Universitário Sant'Anna*	Privada	www.unisantanna.br
Faculdade Americana	Privada	www.fam.br
Faculdade Cásper Líbero*	Privada	www.casperlibero.edu.br
Faculdade Esamc Santos	Privada	www.esamc.br
Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas*	Privada	www.metrocamp.edu.br
Faculdade Paulista de Comunicação*	Privada	www.fpac.com.br
Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação*	Privada	www.fapcom.edu.br
Faculdade São Judas Tadeu	Privada	www.usjf.br
Faculdades Integradas Rio Branco*	Privada	www.riobrancofac.edu.br
Fundação Armando Álvares Penteado*	Privada	www.fAAP.br
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado*	Privada	www.fecap.br
Pontifícia Universidade Católica de Campinas*	Privada	www.puc-campinas.edu.br
Universidade Anhembí Morumbi*	Privada	www.anhembibr.br
Universidade Católica de Santos*	Privada	www.unisantos.br
Universidade de São Paulo*	Pública	www.usp.br
Universidade de Sorocaba*	Privada	www.uniso.br
Universidade de Taubaté*	Pública	www.unitau.br
Universidade Estadual Paulista*	Pública	www.unesp.br
Universidade Metodista de São Paulo*	Privada	www.metodista.br

Sur		
Pontificia Universidade Católica do Paraná*	Privada	www.pucpr.br
Universidade Estadual de Londrina*	Pública	www.uel.br
Universidade Federal do Paraná*	Pública	www.ufpr.br
Centro Universitário da Serra Gaúcha	Privada	www.fsg.edu.br
Centro Universitário Ritter dos Reis*	Privada	www.uniritter.edu.br
Faculdades Integradas de Taquara*	Privada	www.faccat.br
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*	Privada	www.pucrs.br
Universidade de Caxias do Sul*	Privada	www.uks.br
Universidade de Santa Cruz do Sul	Privada	www.unisc.br
Universidade do Vale do Rio dos Sinos*	Privada	www.unisinos.br
Universidade Federal de Santa Maria*	Pública	www.ufsm.br
Universidade Federal do Pampa*	Pública	www.unipampa.edu.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul*	Pública	www.ufrgs.br
Universidade Feevale*	Privada	www.feevale.br
Universidade do Vale do Itajaí*	Privada	www.univali.br

* IES en las cuales hubieron docentes que participaron de la investigación. En la etapa cuantitativa también participaron profesores de otras instituciones que, a partir de 2018 no mantuvieron la oferta de la carrera de Relaciones Públicas. Las instituciones son: Faculdade Sul Americana (Centro-occidental), Universidade Católica de Pernambuco (Noreste), Centro Universitário Newton Paiva, Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, Faculdades Atibaia, União das Faculdades dos Grandes Lagos, Universidade Cruzeiro do Sul, Universidade de Santo Amaro, Universidade Sagrado Coração (Sudeste), Faculdade América Latina, Centro Universitário Autônomo do Brasil, Universidade Luterana do Brasil, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Sur).

Apoyo

La investigación fue financiada por Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Proceso n. 2016/05909-5).

