



## Is it Feasible to Develop Strategic Thinking in Communication and Journalism Schools?

The excessive growth of communication and journalism schools during the last decade in Latin America has brought about a new and urgent reflection on education, so that a closer relation can be established between what students learn in the classroom and what the social, political and economic context is demanding for this century from schools and universities and their graduates. It seems that such a relation can become effective through the development of particular competences that provide new communicators and journalists with strategic thinking. This kind of thinking is focused on students' ability to interpret, judge and assess reality, based on a solid knowledge of their fields of study; it also enables students to analyze and interact with their environment, and provides them with necessary tools to envisage transformations of their reality and make them possible and feasible. In other words, an education whereby students develop strategic thinking in communication implies helping them to develop the ability to interpret (hermeneutic reading), to interact (dialogue with), and to transform their context. In short, the hypothesis upheld in the article is that it is possible to educate new communicators and journalists capable of changing their reality, based on the development of strategic thinking in communication. Education for transformation is the key.

**Keywords:** strategic thinking, competence, strategy  
**Submission date:** September 22nd, 2007  
**Acceptance date:** October 18th, 2007

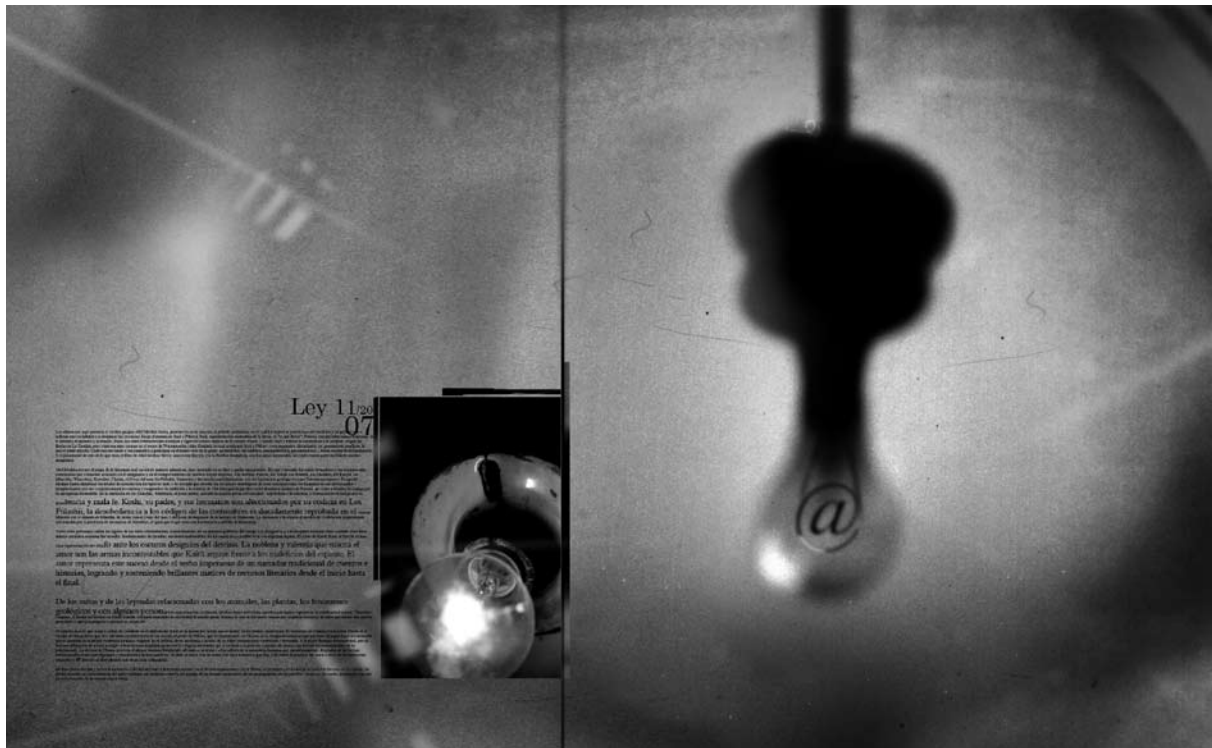
### Origen del artículo

Ponencia presentada en el IV Foro Iberoamericano sobre Estrategias de Comunicación realizado en la Universidad Iberoamericana de México, Ciudad de México. 2006.

El crecimiento desmedido de facultades y escuelas de comunicación y de periodismo en la última década en el continente latinoamericano ha invitado a una nueva y urgente reflexión sobre la formación de sus estudiantes, con miras a establecer unos vínculos más estrechos entre los aprendizajes que se suceden en el aula y las necesidades del contexto social, político y económico que se demanda de la academia y de sus egresados para este siglo. Al parecer, la relación podrá darse desde una formación por Competencias que genere y construya un nuevo profesional de la comunicación y el periodismo con pensamiento estratégico. Un pensamiento que está centrado en la capacidad de interpretar, de valorar y de juzgar la realidad, a partir del manejo claro de conocimientos en comunicación y periodismo; que además faculte al estudiante en el análisis, interacción y diálogo con dicho entorno y que le entregue las herramientas para imaginar y realizar transformaciones posibles y plausibles de la realidad. Es decir, formar en un pensamiento estratégico en comunicación implica desarrollar en el estudiante la capacidad de interpretar (lectura hermenéutica del entorno); la capacidad de interactuar (dialógica) y la capacidad de transformar. En conclusión, la hipótesis que maneja el texto se basa en que sí existe la posibilidad de formar un nuevo comunicador capaz de transformar su realidad a partir de un pensamiento estratégico en comunicación: formar para transformar, es la clave central.

**Palabras Clave:** Pensamiento estratégico, competencia, estrategia  
**Recibido:** 22 de septiembre de 2007  
**Aceptado:** 18 de octubre de 2007

# ¿Es posible la formación de un pensamiento estratégico en las escuelas de comunicación y de periodismo?



Una investigación de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs, 2005) nos sorprendía con el impresionante aumento del número de facultades y escuelas de comunicación y periodismo en el continente. El dato exacto, para el 30 de abril de ese año, era de 1.026 programas profesionales en el campo,

.....

\* **Antonio Roveda Hoyos.** Colombiano. Comunicador Social-Periodista con Énfasis en Comunicación Empresarial de la Universidad Externado de Colombia; Doctorado en Ciencias Políticas y Cooperación Internacional de las Facultades de Ciencias de la Información y Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid (España) y del Centro Español de Estudios sobre América Latina (CEDEAL). Actualmente es el Director Nacional de Proyectos de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información –AFACOM; Director Nacional de los ECAES en Comunicación e Información y Director del Departamento de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá. **Correo electrónico:** [aroveda@javeriana.edu.co](mailto:aroveda@javeriana.edu.co)



donde Brasil (con 348) y México (con 321) llegaron a registrar más de 65% del total en la región. La demanda de esta disciplina o campo de estudio ha crecido en los últimos diez años de una forma considerable. Hoy, el número de instituciones públicas y privadas que ofertan la comunicación como programa académico de estudio profesional en el continente es significativo, y no así las fuentes de empleo prometidas a sus estudiantes y egresados.

Las facultades y escuelas de Comunicación Social y Periodismo de América Latina son un invento muy interesante y propio del continente. Nacieron desde el modelo clásico de las “escuelas de periodismo” estadounidense, hacia 1931 en Argentina, donde el esquema de formación era muy sencillo y práctico: “capacitar personal en respuesta a la demanda concreta del mercado laboral desde un concepto de comunicación sólo vinculado con los medios masivos” (Llobet, 2001, p. 52).

Años después, las facultades y escuelas se abrieron hacia las ciencias sociales, donde la antropología, la sociología, psicología y la lingüística, especialmente, le ampliaron su espectro de estudio y le hicieron complejos sus horizontes, antes más definidos desde una formación muy específica, casi técnica, preocupada por dominar los esquemas clásicos de la redacción periodística y la formación de opinión pública. Hoy se superó, al parecer, una formación que vinculaba, años atrás, de manera categórica al periodismo con la comunicación social, y donde toda la formación y los currículos estaban estrictamente centrados en el desarrollo de ciertas habilidades en la redacción y el manejo técnico y operativo de medios de comunicación.

Hacia finales de la década de los setenta, los avances de la publicidad, del mercadeo, del diseño gráfico; el crecimiento del sector financiero, y las propias exigencias del mercado laboral, promovie-

ron dos macromodelos de formación en comunicación: el periodismo y la producción en medios, por un lado, y la comunicación empresarial o institucional, por el otro. En ambos casos, el contexto mismo donde se desempeñó el comunicador buscó, esencialmente, empleados de rango medio con capacidad para trabajar en la producción o para guiar los procesos comunicativos dentro de una empresa o institución. De esta forma, los currículos se fueron rediseñando, construyendo y deconstruyendo en torno a las exigencias del mercado, donde lo importante era que la academia diera respuesta a las demandas laborales del sector productivo inmediato, sin implicarse, necesariamente, en el estudio e investigación del saber en sí mismo, como su preocupación más sentida.

Como alternativa a este modelo apareció la *comunicación para el desarrollo*, que pensó, desde una nueva visión (en principio contestataria al modelo hegemónico), construir *otra* opción en la producción y lectura de la comunicación en el continente. Algunas facultades y escuelas incorporaron a su diseño curricular esta nueva mirada de la comunicación que, sin duda, ha representado un importante aporte al estudio interdisciplinar del fenómeno.

De esta forma, la universidad se fue vinculando lentamente a los sectores de la sociedad, intentando dar respuesta al contexto. Sin embargo, y para el caso que se va a tratar en este documento, lo realmente significativo es que en la última década ha habido en el continente un altísimo crecimiento de las instituciones que ofrecen programas en comunicación y periodismo, con cuantiosas inversiones en equipos e infraestructura, en busca siempre de demostrar calidad en sus procesos de formación.

Ahora bien, la situación se vuelve cada vez más compleja cuando los estudiantes y los aspirantes a estos programas, seducidos, entre otras, por la inevitable y creciente atracción de los discursos y de la programación *massmediática*, solicitan más prácticas concretas y operativas de desarrollo de la profesión, muchas de ellas lejanas a un pensamiento inspirado en la cultura letrada e ilustrada, y más

cercano a lo instrumental de la empresa o a lo estrictamente operativo o creativo de los medios.

Los estudiantes, entonces, siguen reclamando, como objetivo fundamental del ejercicio de la profesión, las herramientas válidas y actuales que hoy las empresas y los medios demandan de sus empleados para lograr sus metas de desempeño y de rendimiento, y no siempre, la academia, desde el aula, ha podido impactar y transformar (realmente) el quehacer de dicho contexto a partir del trabajo de sus egresados. Es decir, el egresado viene a reaprender en el entorno mismo, y es lógico, pues se supone que la educación superior no está en función, exclusivamente, de la formación de empleados, sino que *pensar para transformar* es su naturaleza constitutiva. Lo que pasa es que allí, en este indicador (transformar), estamos fallando como academia.

Quizá los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la comunicación y del periodismo, por lo menos en Colombia, y en muchos casos, le han dado la espalda al contexto, al tiempo que desde el aula no se ha logrado impactar suficientemente con sus metodologías y propósitos curriculares en el entorno. Pareciera, también, que el debate entre lo que entendemos hoy por comunicación (desde la academia colombiana), sumado a lo que saben y enseñan los docentes en las aulas, tiene poco que ver con lo que el contexto (social, político, económico, cultural, etc.) está demandando de la academia (Afacom y Universidad Externado de Colombia, 2005).

No obstante, esta relación es directa y compleja; por lo tanto, no puede ser excluyente en sí misma. No se puede formar sólo para las lógicas del mercado, pero tampoco se pueden obviar. Se deberá formar, a su vez, para las leyes del mercado, para las necesidades sociales, para la sociedad misma y para pensar y dinamizar la(s) disciplina(s). Ante todo, se deberá *formar para transformar*, con ética, con sentido social, con idoneidad, con equidad, con responsabilidad, donde la comunicación logre vindicar procesos sociales y derechos democráticos de los pueblos, de las audiencias, de las comunidades y de las organizaciones.

Entonces, el sentido y el reto será el de entregar y el de construir procesos de formación que se entronquen dentro de las dinámicas de la cultura y que puedan proveer a los estudiantes las herramientas suficientes de análisis, de interpretación y de capacidad de transformación de nuestras realidades. Requerimos, por ende, otras lógicas de formación, donde el proceso académico de enseñanza-aprendizaje de la comunicación y del periodismo, nacido desde el aula, logre generar tales dinámicas de pensamiento, de trabajo y de investigación para que se consiga influir significativamente en las estructuras mismas del contexto en el cual se desenvuelve el comunicador y el periodista.

Si la educación superior, en general, no está en capacidad de transformar las lógicas mismas de interacción, acción, relación y producción de la sociedad, la sociedad podrá seguir viviendo sin ella y a pesar de ella. Por lo tanto, no es suficiente repensar el modelo tradicional de alianza *universidad-empresa*; se precisa de mucho más, de construir una verdadera relación dialéctica y simbiótica entre la universidad y la sociedad, un diálogo de lógicas y de saberes distintos que se construyen, se dinamizan y se retroalimentan permanentemente.

Es decir, debemos dar un salto en nuestros procesos de formación, basados puramente en la contemplación de los fenómenos, a una formación comprendida como la capacidad de *interpretación*, de *interacción* y de *transformación* de nuestras difíciles realidades y contextos, donde la comunicación deberá ser un eje transversal de la cultura y de sus dinámicas propias y donde el contexto, a su vez, esté en capacidad de escuchar y dialogar con la academia.

Sin duda ese lazo ya se ha construido y ese puente de relación ya se ha tendido en muchas



ciencias y disciplinas, y se llama investigación. Sin embargo, para el caso de la comunicación, específicamente, pareciera que nuestros textos, investigaciones y autores más representativos no son la guía, ni el referente básico, ni el derrotero principal del pensamiento y acción de quienes orientan y promueven la comunicación y el periodismo.

Por otra parte, repensar la formación en comunicación desde pedagogías y procesos que formen en la interpretación (capacidad hermenéutica), en la interacción con el contexto y en la transformación de la realidad, se convierte en una difícil tarea, dado que las lecturas *adecuadas* del entorno exigen de tiempos considerables, de equipo humano idóneo y disponible, y de inversión, dentro del lento ciclo de la investigación y de la formación que se vive en la academia.

Ahora bien, esta realidad deberá ser entendida, obviamente, como la compleja dinámica de la cultura y de la sociedad, donde los medios y las empresas son un importante capítulo de esta realidad, pero no lo son todo. La realidad hoy es polifónica, imbricada, diversa, dinámica; por lo tanto, debemos apostarle a formar un comunicador que piense la realidad como *realidades múltiples*, que esté en capacidad de problematizarla, de mediarla y de interactuar con ella y a partir de ella para mejorarla. Difícil reto, sin duda... Pero necesario, urgente.

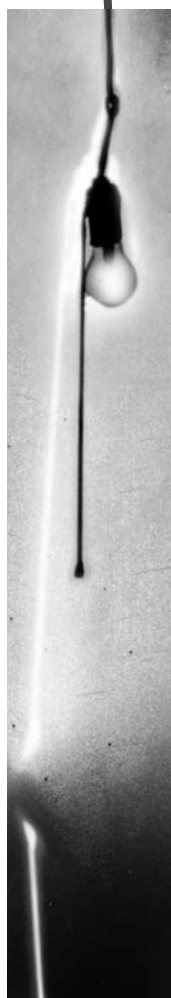
Relacionar hoy la formación en comunicación con el contexto no sólo es una necesidad inminente, sino otra manera de entender *la pedagogía del pensar y del hacer*, es decir, implica adentrarnos en una formación basada en *competencias*. El reto no es sencillo, dado que nos encontramos ante un contexto que cada vez se hace más complejo y dinámico para las ciencias, más rico e inabarcable para los lentos procesos de investigación social que se suceden en el continente, y, sobre todo, más imbricado de abordar dada su real dimensión, pues el rápido avance

del desarrollo tecnológico importando, la difícil situación económica de nuestros pueblos, el crecimiento despiadado de la pobreza, los altos índices de injusticia social, la corrupción, entre muchos otros aspectos nos aquejan, se expresan en cambios veloces y sostenidos de difícil aprehensión.

La realidad nos desbordó en la academia, y ante el veloz y avasallador impacto nos hemos quedado impávidos, y nuestra capacidad de reacción desde la investigación, la pedagogía y el aula no sólo ha sido lenta, sino en muchos casos excluyente de los entornos. La academia debería pensar que hoy los mejores laboratorios de estudio de las ciencias sociales no se encuentran en sus aulas, necesariamente, ni en los grandes edificios o en salas de producción de las universidades. Los verdaderos laboratorios están en los barrios, en la región, en la esquina, en los entornos, no siempre mediatizados (sino mediados): en el otro, en los otros...

Sin restarle la más mínima importancia al recurso tecnológico que se emplea en la academia (ni a su uso y consumo), y que bellamente lucen las universidades como *carriada* de atracción para estudiantes y aspirantes, hemos creído, muchas veces y de manera equivocada, que el valor del proceso de aprendizaje está ahí, en el "evidente encanto del aparato" y no en el proceso de diálogo e interacción con el *otro*, con los *otros*; con esos otros que rondan celosamente los muros de la academia sin poder entrar y que se llaman *contexto social*. El valor de la comunicación estaría en lo que yo haría con el otro y para los otros, y donde el recurso tecnológico será mi útil herramienta para el diálogo y la interacción con el contexto.

Las preguntas serían: ¿cómo pensar unos nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje (en comunicación) desde la academia que logren formar a los estudiantes para la interpretación, para el análisis, para



la interacción y para la transformación de nuestras realidades? ¿Qué pedagogía utilizar para formar en competencias que no generen distancia entre la academia y el contexto? ¿Cómo conducir un proceso de formación que reconozca su entorno, que no lo niegue y que esté en capacidad de transformarlo? ¿Qué estrategia utilizar para convertir el contexto en aula y el aula en el contexto?

Empiezo por partes: a partir de un interesante proceso de evaluación masiva para estudiantes de último año de los programas profesionales de Comunicación y Periodismo en Colombia (Afacom y Universidad Externado de Colombia, 2005; Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2003), que tenía como objetivo fundamental el diseño, la elaboración y la aplicación de un examen para medir y evaluar el desarrollo de las competencias académicas, se ha iniciado un serio avance de revisión y transformación de los currículos, pensados a partir del famoso concepto de *competencia académica*, entendida como la difícil conjunción de conocimientos, destrezas y habilidades expresadas en la resolución de problemas propios de la disciplina o del campo de la comunicación y del periodismo (para nuestro caso):

Entendimos por *competencia interpretativa* desde la Comunicación la que se encuentra expresada en una lectura hermenéutica del entorno, en el uso y manejo de conceptos que denotan una comprensión e interpretación de problemas o de esquemas de la Comunicación. Implica, además, la comprensión de problemas de Comunicación; la identificación de una escuela, modelo y/o autor de la disciplina, así como la interpretación de un texto comunicativo o periodístico.

Mientras que por *competencia argumentativa* desde la Comunicación se consideró que podría estar expresada en solicitar al estudiante que entregue argumentos y razones sobre un texto; que logre identificar las debilidades y fortalezas de un planteamiento comunicativo o de un documento periodístico; que esté en capacidad de identificar las defi-

niciones más acertadas y argumentarlas; que pueda juzgar afirmaciones o negaciones, a partir de una escuela, modelo o autor de la Comunicación; y que esté en capacidad de construir y deconstruir textos; jerarquizar informaciones; expresar prioridad informativa de hechos o acontecimientos narrables o noticiables.

Finalmente, por *competencia propositiva* en Comunicación se consideró la posibilidad que debe demostrar el estudiante de resolver situaciones problemáticas de la disciplina, analizar escenarios posibles y reales; establecer criterios de cambio y plantear estrategias para la resolución o gestión de problemas de comunicación; diseñar, plantear, ejecutar soluciones alternativas y explicaciones a problemas propios de la Comunicación y del Periodismo. Esta competencia deberá dar cuenta de la capacidad del estudiante de plantear soluciones viables, estrategias de comprobación de hipótesis y respuestas alternativas.<sup>1</sup>

Me pregunto si será que este nuevo debate nacional y continental sobre formación y evaluación en competencias nos permitirá iluminar el camino de la construcción de un pensamiento estratégico, como otra faceta o dimensión misma de una competencia. ¿No es acaso una obligación desde la academia formar en un pensamiento estratégico? ¿Cómo podemos hablar de la construcción de una teoría del pensamiento estratégico desde el aula y para los programas de formación en Comunicación y Periodismo en el continente? ¿Cómo entregarle a las empresas, a las organizaciones, a los medios, a la comunidad, a la sociedad y al contexto en general un comunicador que logre interpretar, interactuar y transformar desde una nueva manera de pensar y de obrar (estratégicamente) en comunicación?

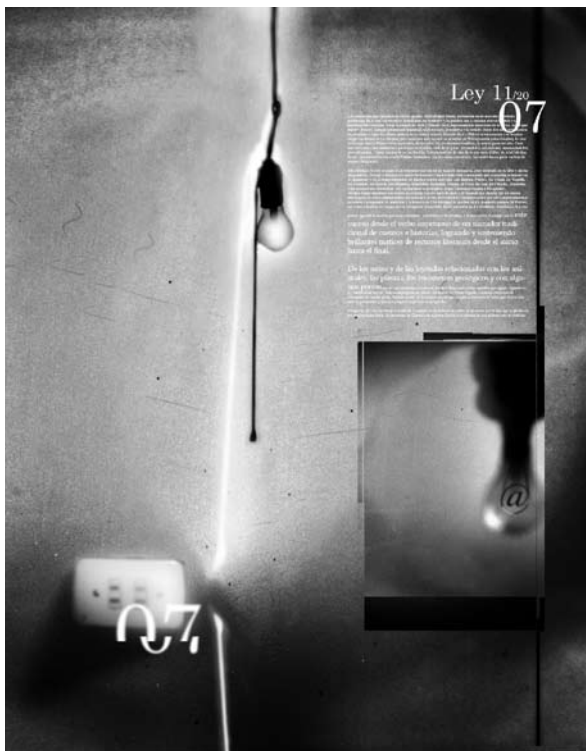
.....

1. Véase el *Manual para la elaboración de preguntas y guía de orientación* (Cf. Afacom y Universidad Externado de Colombia, 2005), P. 212



¿Cuáles serían entonces las variables y los procesos ha tener en cuenta para formar un comunicador que, desde un nuevo pensamiento, logre impactar significativamente en el entorno y no tenga que llegar a él a desaprender el debate de la academia? ¿Podemos entonces hablar de un pensamiento estratégico en comunicación, nacido desde el aula, aplicado y diversificado en el medio, y que además sea sinónimo de desarrollo para la comunicación? ¿Es posible desarrollar un pensamiento estratégico en nuestros estudiantes de las facultades y escuelas de comunicación y de periodismo?

Para resolver esta serie de interrogantes nos enfrentamos a un debate complejo y actual sobre comunicación, formación, pensamiento estratégico y competencias, en primera instancia. Empecemos señalando, para cumplir con los propósitos esenciales del presente texto, que la noción de competencia, hoy tan de moda en el debate académico de Colombia, la encontramos inicialmente reflejada en los textos de Aristóteles (*Metafísica*) y su preocupación por el ser y el conocimiento, en las preguntas de Parménides, en las denuncias de Platón y en la vía del pensamiento, en Protágoras,



según lo cita con precisión la Sociedad Colombiana de Pedagogía, en sus reflexiones sobre el concepto, producto de una amplio debate nacional en el 2000 (Torres Cárdenas *et al.*, 2002).

Posteriormente, esta misma noción de competencia es tratada por Ludwig Wittgenstein (1953), desde “su teoría de los *juegos del lenguaje* en relación con el hecho de que todo juego posee reglas y estas, a su vez, son practicadas por los jugadores competentes” (Torres Cárdenas *et al.*, 2002, p. 34). Después aparecen otros autores que pensarán el concepto desde la filosofía, la psicología y las ciencias del lenguaje, principalmente, como Jürgen Habermas (*Pragmática universal*, 1988), Noam Chomsky (*Competencia lingüística*, 1965); Eliseo Verón (*Competencia ideológica*, 1969); Jean Piaget (*Constructivismo*, 1975), Howard Gardner y David Perkins (Escuela de Harvard, 1998), quienes han venido aproximándose y desarrollando la concepción desde el estudio de los actores mismos de la comunicación, desde los actos de habla, desde el lenguaje y sus reglas de funcionamiento, desde la sintaxis y la gramática y desde lo cognitivo como “desempeño comprensivo” (Gardner y Perkins, 1988).

De esta forma, la noción de *competencia* no sólo no es reciente, sino que ha contado con varias miradas, especialmente de intelectuales y estudiosos del pensamiento humano y de sus formas de comunicar y de aprender. Sin embargo, no han sido sólo los científicos sociales quienes han estudiado la noción misma y su relación con el lenguaje, el pensamiento y el aprendizaje. La idea de competencia también se ha arraigado en otros sectores de la sociedad, quizá más decisivos y directamente más relacionados con el contexto social, político y económico mundial.

Hoy es frecuente en los discursos de los gobernantes de turno, en los empresarios, en los políticos, entre otros, escuchar la palabra *competencia*, casi siempre directamente asociada con el éxito laboral, con altos índices de eficiencia productiva y de competitividad, tanto de hombres como de gobiernos o empresas. Se ha convertido entonces la noción de competencia en sinónimo,



por antonomasia, de la calidad, del protagonismo, del liderazgo, en últimas, de *competitividad*. Lleva entonces el mismo sentido y connotación tanto a los sectores productivos, privados y públicos como a la organización, a la empresa o a la educación misma, de manera indistinta y sin una asociación más allá de privilegiar el producto sobre el proceso. Hoy el desarrollo o el despliegue de la noción de competencia significa “ser competente” que, a su vez, pareciera significar *exitoso y productivo* para la sociedad.

Así, ni el mismo concepto de competencia, que la academia pareciera ha venido acuñando tan juiciosa y celosamente, coincide con la noción misma y la aplicación que de ella se tiene en el contexto social, político y económico. Quizá desde allí radique nuestro aparente distanciamiento entre la academia y la sociedad, pues lo que consideramos Competente desde el aula, tal vez no sea lo mismo, ni se refiera a lo mismo, desde la empresa, la organización, los medios o desde el entorno de desempeño de nuestros comunicadores y periodistas.

Vuelvo a la pregunta central sobre ¿cómo formar en un pensamiento estratégico? Se me ocurre, inicialmente, que sí se puede formar en un pensamiento estratégico, como una dimensión de las competencias. Esto si se entiende como la capacidad de interpretar y de valorar adecuadamente los contextos, los entornos, las situaciones, los fenómenos y las distintas realidades; también si se entiende como la capacidad de interactuar, de dialogar, de establecer relaciones, nexos, convergencias y divergencias con esa realidad, y, finalmente, si se entiende como la capacidad de proponer transformaciones viables a ese entorno.

El pensamiento estratégico se basaría en la capacidad que tendría un individuo (estudiante) de leer y valorar adecuadamente su entorno, de encontrarse en la capacidad de interactuar y dialogar con él. A su vez, en la posibilidad de poder transformarlo de manera plausible y viable. Aquí la idea de competencia de María Cristina Torrado (2000), cómo un “conocimiento actuado” se hace palpable.

Evidentemente, un *conocimiento actuado* implica un claro dominio de un conocimiento particular (en comunicación y periodismo); un aprendizaje de elementos definidos y conectados entre sí que expliquen el entorno donde se desarrolla la disciplina o el campo, y, finalmente, unas maneras de desarrollar estrategias de ordenamiento, selección y jerarquización de los fenómenos o problemas de la disciplina para actuar.

Quizá una de las maneras más viables de desarrollar esta idea desde el aula sea la de trabajar a partir de ejes o núcleos problémicos o a partir de un modelo de currículo integrado, donde el esquema de búsqueda, interpretación y resolución de problemas se constituye en un excelente campo de desarrollo e implicación de los procesos del aula con los procesos de entorno. Finalmente, ambos son procesos de aprendizaje de la vida.

Por lo tanto, desarrollar un pensamiento estratégico en los estudiantes de comunicación y periodismo implica integrar los procesos de enseñanza-aprendizaje nacidos y vividos desde el aula con los procesos que se generan en el entorno. Es decir, debemos favorecer un diálogo de realidades y posibilidades entre el contexto y la academia.

No se trata de entrar el entorno al aula, a partir de esquemas o imágenes de la realidad;





por el contrario, es hacer del contexto real un aula, un escenario de trabajo y de aprendizaje para los estudiantes, un laboratorio de estudio, de análisis y aplicación de los conocimientos en comunicación y periodismo. Allí la competencia es considerada un *saber hacer en contexto* (Delors, 1996) y con conciencia de la labor.

El pensamiento estratégico en comunicación (como competencia) supondría una serie de conocimientos estructurada que dé cuenta de un saber y de sus reglas básicas de funcionamiento y de articulación con otros y con el contexto. Implicaría, igualmente, unas estrategias de juego e interacción entre el saber y el entorno. Por último, conllevaría una relación directa entre el saber y la ejecución de tareas para resolver un problema propio de la comunicación o del periodismo.

Finalmente, si la modernidad, dentro del proceso de la historia, le entregó el papel y la responsabilidad a la academia, a la universidad y a sus procesos de enseñanza-aprendizaje de construir el futuro, creo que no podemos ser inferiores al compromiso trazado. Ello implicará, sin duda, insistir en una formación que le apueste a un nuevo profesional de la comunicación y el periodismo, idóneo, capaz, sensible, responsable, comprometido y ético; pero, a su vez, exigirá un entorno abierto a la transformación, dispuesto al diálogo y cercano para la interacción. Quizá, y para asumir mejor los tiempos de crisis, debamos desde la academia formar en un pensamiento estratégico más centrado en el trabajo, como sinónimo de desarrollo y de cambio, que en el empleo.

## Referencias

- Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información (Afacom) y Universidad Externado de Colombia (2005), *Proyecto para el diseño y elaboración de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior*, ECAES, para los programas profesionales en Comunicación e Información 2004-2005 [en línea], Bogotá, disponible en <http://www.afacom.org>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2003, 27 de junio), “Decreto número 1781 del 26 de junio de 2003, por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado”, en *Diario Oficial*, núm. 45231, Bogotá.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro* [informe de la UNESCO de la Comisión internacional para el siglo XXI], Madrid, UNESCO-Santillana.
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs), (2005), *Informe latinoamericano sobre las facultades de comunicación social 2005* [en línea], Lima, disponible en <http://www.felafacs.org>
- Gardner, H. (1995), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Gardner, H., y Perkins, D., en Educación artística y desarrollo humano (Colaboradores Proyecto Zero), 1988, Barcelona, Editorial Paidós.
- Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, tomos I y II, Madrid, Taurus.
- Llobet, L. (2001), “De currículos e imaginarios sobre la formación de comunicadores”, en *Revista Diálogos de la Comunicación*, núm. 63, pp. 50-59.
- Maldonado García, M. A. (2001), *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*, Bogotá, Eco.
- Quiroz, M. T. (2001), “La formación del comunicador en tiempos de crisis”, *Revista Diálogos de la Comunicación*, núm. 63, pp. 62-67.

Torrado, M. C. (2000), *Educar para el desarrollo de las competencias. Una propuesta para reflexionar*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Torres Cárdenas, É. (2002), “Las competencias. Una aproximación desde Aristóteles”, en *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía (Socolpe)-Alejandría libros.

