

# RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN QUE SUBYACE AL DISCURSO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO

*Katherine Coloma N.*<sup>1</sup>  
Universidad del Desarrollo  
Ainavillo 456, Concepción, Chile.  
[kcoloma@ucsc.cl](mailto:kcoloma@ucsc.cl)

## RESUMEN

El siguiente estudio tiene por objetivo develar las racionalidades de la acción que se presentan en el discurso pedagógico de tres profesores que imparten clases en las carreras de pedagogía de una institución de educación superior. Para ello, se utilizó de manera instrumental las categorías teóricas especializadas extraídas desde la Teoría de la Acción Comunicativa. Los principales resultados dieron como hallazgo que los tres discursos pedagógicos se vinculan a la racionalidad con arreglo a fines. Todo lo cual indica que los discursos pedagógicos se encuentran atados a una racionalidad que condiciona sus prácticas de aula. Así entonces, según la racionalidad presente, el discurso pedagógico es aquel que les permite generar distintos escenarios, ya sean espacios de reflexión o de sumisión, de participación o imposición, donde lo más importante es controlar el contexto educativo en función de lograr los fines fijados a priori.

**Palabras claves:** Racionalidad de la acción, Discurso pedagógico universitario, Teoría de la Acción Comunicativa.

## ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the action rationalities that are present in the pedagogical discourse of three university teachers who teach in the Teacher Education programmes in a Faculty of Education. Consequently, specialized theoretical categories from the Theory of Communicative Action were used. The principal results give account of how the three pedagogical discourses are related to the instrumental rationality and, therefore, influence the teachers' classroom practices. On this basis, and according to the revealed rationality, the pedagogical discourse corresponds to one which permits the generation of different scenarios such as those of reflection or submission spaces, participation or imposition, but where the most important aspect is to control the educational context on the benefit of achieving the previously stated objectives.

**Key words:** action rationality, university pedagogical discourse, Theory of Communicative Action.

---

<sup>1</sup> Profesora de Educación General Básica. Magíster en Ciencias de la Educación mención Evaluación Curricular. Docente de la Universidad del Desarrollo y del Programa Psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular para niños y jóvenes con talento académico de la Universidad de Concepción

## INTRODUCCIÓN

Un campo de gran importancia para abordar la investigación en el aula, es el de las racionalidades con que operan los docentes al construir y utilizar el conocimiento dentro del aula. Dentro de la gama de acciones que se generan al interior de la sala de clases, el discurso pedagógico se constituye en una de ellas. Abordar las racionalidades presente(s) y predominante(s) dentro del discurso pedagógico se convierte en una forma de habilitar nuevos caminos en la reconstrucción de acontecimientos, mostrando tanto las estructuras del lenguaje como la ideología que compromete a los actores sociales en un momento determinado (Mengo, 2004).

Diversos estudios del discurso en el aula (Flanders, 1966; Sinclair & Coulthard, 1975; Cazden, 1989 y 1991 y Candela, 2001), consideran que las acciones docentes son las principales portadoras de una acción significativa, toda vez que son ellos los que controlan y sostienen la mayor parte de las conversaciones y situaciones comunicativas que se originan en ella (Rodríguez, 2004:1). El corpus teórico que hoy en día se construye desde la sociolingüística comprende al discurso pedagógico como un mecanismo de coordinación social. Idea que la teoría habermasiana, desde la racionalidad comunicativa, también sustenta al considerar al discurso como una forma de comunicación, en la medida en que su fin es lograr el entendimiento entre las personas.

En relación con la presencia de racionalidad(es) en las acciones de los sujetos, Ferrada (2001) señala que los sujetos en sus múltiples acciones dejan en evidencia un tipo de racionalidad particular. Desde esta óptica, encontraríamos dentro del discurso pedagógico racionalidad(es) con la(s) que se interviene en el mundo. En tal sentido, para develar la(s) racionalidad(es) dentro del discurso pedagógico, es necesario hacerlo desde una teoría que otorgue categorías de análisis que posibiliten el encuentro e interpretación de significados sociales, en vistas a explicar fenómenos usualmente considerados como cotidianos. Es en este contexto donde la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas, recoge todas estas características, pues desde la TAC se construye un concepto de racionalidad que permite su estudio al interior del discurso pedagógico, pues la define como *«la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento»* (Habermas, 1987:24). El concepto de racionalidad comunicativa que maneja la teoría habermasiana tiene relación con la utilización comunicativa de un saber proposicional para generar consensos con habla argumentativa en que los participantes superan la subjetividad y se entienden frente a algo en el mundo objetivo (Ferrada, 2001a).

Desde el escenario teórico de la TAC, Habermas desarrolla cuatro modelos de acción social con los cuales operan los sujetos en el mundo: acción teleológica y su subtipo, acción estratégica; acción regulada por normas, acción dramaturgica y acción comunicativa, que a su vez dan origen a las racionalidades: con arreglo a fines, práctico – moral, práctico – expresiva<sup>2</sup> y comunicativa

---

<sup>2</sup> Inicialmente Habermas plantea la Racionalidad práctico – estética, que luego Dona Ferrada adapta como Racionalidad práctico – expresiva. Este término lo plantea en su libro *Curriculum Crítico Comunicativo* (2001).

En este contexto, el discurso pedagógico puede ser caracterizado desde la racionalidad y sus criterios. Mayormente cuando se considera que los sujetos en sus múltiples acciones dejan en evidencia un tipo de racionalidad particular, y aunque esto no indique caer en el reduccionismo de considerar que los sujetos actuamos con relación a una sola racionalidad, es parte del supuesto que dichas racionalidades no se encuentran en estado «puro», que los individuos alternan entre una racionalidad y otra, y que siempre hay una que predomina en el actuar cotidiano (Ferrada, 2001). Desde esta dimensión, el discurso pedagógico del docente en su quehacer de aula deambularía desde una racionalidad a otra, pero siempre mantendría la predominancia de una.

Ahora bien, diversas investigaciones dan cuenta de que en las prácticas pedagógicas de los docentes se privilegia el desarrollo teórico de los contenidos, bajo una orientación curricular racionalista, técnica o cognitiva, que, analizado desde las racionalidades de la acción, se vincularía con la racionalidad con arreglo a fines. Tal es el caso de la investigación realizada por Cárdenas & Fernández (2004), donde se da cuenta de que en el nivel básico o primario de enseñanza predomina la perspectiva curricular técnica, oscilando entre el enfoque técnico y cognitivo. En otro extremo encontramos la enseñanza universitaria o superior que, producto de la tradición catedrática que posee y de sus orígenes como *La Lectio*, podría orientarse también bajo una racionalidad con arreglo a fines. Tal como lo plantea Lyton (2003:3) al señalar que en las universidades por tradición resulta más importante formar «hombres sabios» conocedores de toda la gama del saber acumulado por la humanidad o por la especialidad que éste elije.

Siguiendo la idea anterior, Agüera, Alfageme & Calderón (2005) aluden a la visión educativa que plantea la UNESCO en 1998. En ésta se da a conocer el modelo de enseñanza superior que se debe perseguir en el siglo XXI, se destacan las diferentes innovaciones en la utilización de métodos que permitan hacer algo más que dominar cognitivamente las disciplinas, sino más bien desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar análisis creativos y críticos, reflexionar de manera independiente, y no centrarse sólo en la memoria, sino también en la comprensión. En definitiva, lo que los autores plantean es que *la lectio*, aún tiene su nido en la enseñanza universitaria, lo que se ve reflejado en las discusiones que estos últimos años se han desarrollado. Ha surgido, entonces, la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas de este nivel, reconociendo así que las metodologías clásicas o tradicionales ya no tienen eco en los estudiantes, pues en la actualidad los fines de la educación son distintos, y que no serán alcanzados si esta forma de enseñanza sigue reproduciéndose a través de los años.

Es de esperar, entonces, que en la educación superior la racionalidad operante en el discurso pedagógico también sea la racionalidad con arreglo a fines, pues existe, en este nivel de enseñanza, un fuerte arraigo de los métodos más tradicionales de enseñanza.

## MARCO CONCEPTUAL

La Teoría de la Acción Comunicativa (TAC), plantea que en toda teoría social se formula el problema de la racionalidad, tanto en el plano metateórico, como metodológico y empírico. En el desarrollo de su teoría, Habermas se encuentra con dos visiones distintas sobre la interpretación de las acciones sociales. La postura **realista y fenomenológica**. En la búsqueda de un concepto más amplio de racionalidad que aquel trabajado por Max Weber, Habermas diferencia la racionalidad cognitivo instrumental, desarrollada a partir del enfoque realista, de la racionalidad comunicativa que descansa en el enfoque fenomenológico. Así entonces, una definición de racionalidad que no se reduzca meramente a lo instrumental sólo la encontraríamos dentro de una visión fenomenológica. Situándose en este escenario teórico, y dentro de la racionalidad comunicativa, Habermas (1987:24) plantea que, «...la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimientos que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento».

### II. 2. 1. Modelos de Acción Social

Desde la TAC, se desarrollan cuatro modelos de acción social: acción teleológica y su subtipo acción estratégica, acción regulada por normas, acción dramaturgica y acción comunicativa, que a su vez dan origen a las racionalidades: con arreglo a fines, práctico - moral, práctico - expresiva y comunicativa. Habermas (1987:139) llama a acción sólo a «...aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor (...), entra en relación al menos con un mundo (pero siempre también con el mundo objetivo)»<sup>3</sup>. Desde este escenario epistemológico, el autor desarrolla los modelos de acción social, a saber:

#### Primer Modelo de Acción Social

- **Acción teleológica:** se evidencia cuando «el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicados de manera adecuada.» (Habermas,1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)
- **Subtipo acción estratégica:** se evidencia cuando «en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de decisiones de a lo menos otro agente que también actúa con vistas a la realización de sus propios propósitos.» (Habermas,1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)

Este tipo de acciones están orientadas al éxito. Las acciones teleológicas son aquellas <no sociales>, por ejemplo, la interacción del sujeto con un elemento del **mundo objetivo**: un lápiz, una máquina de escribir, etc., (cosas existentes). Las estratégicas en cambio, son aquellas en que el sujeto considera la existencia y probables acciones del otro, en tanto posibles influyentes de sus acciones para la consecución del fin pretendido. Esta última acción junto con la acción teleológica se enmarcan en la **Racionalidad con arreglo a fines**.

---

3 Habermas distingue de este concepto a los *movimientos corporales* y las *operaciones* que se *co-realizan* en las acciones, y que sólo *secundariamente* pueden llegar a adquirir la autonomía que caracteriza a las acciones. Tal que, «...un **movimiento corporal es elemento de una acción, pero no una acción** (Ibíd. p.141).

La intervención del agente con el mundo objetivo le proporciona **dos aspectos racionales**, uno que le permite establecer opiniones e ideas sobre el estado de cosas existentes, y que llamamos complejo cognitivo; y otro que le otorga la posibilidad de crear planes para trasladar a la existencia el estado de cosas deseado. Según esto, las intervenciones de los sujetos pueden ser **juzgadas objetivamente** desde una perspectiva doble: se determina si el actor presenta coherencia entre sus percepciones y opiniones con aquello que conforma el caso, y si el actor consigue concordar lo que es el caso en el mundo, con sus deseos, intenciones y planes.

En este modelo las acciones sociales se enjuician por terceros con criterios de **verdad y eficacia**, es decir, si la persona conoce o no el caso, ya sea en su uso o definición, y si logra una acción exitosa o fracasada frente al uso del mismo. Desde esta perspectiva instrumental el lenguaje sólo se emplea como medio facilitador entre el agente y el logro de sus propósitos.

### **Segundo Modelo de Acción Social**

- **Acción regulada por normas:** «se refiere no al comportamiento de un actor, en principio solitario, que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes». (Habermas, 1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)

Este modelo de acción social se relaciona con la actuación de los sujetos frente a las normas, opiniones y valores existentes y compartidos explícita o implícitamente en el **mundo social** y el mundo objetivo. En tal sentido, el sujeto puede conocer o desconocer la norma, sin embargo, con sólo actuar, consciente o inconscientemente, le otorga validez.

La relación del sujeto con el mundo social, le posibilita un **complejo cognitivo y motivacional**. El primero, se relaciona con el conocimiento o desconocimiento que la persona tiene de la norma, y el segundo le otorga al individuo la posibilidad de comportarse de acuerdo a las normas (mundo social) reconocidas intersubjetivamente. Las interacciones de los sujetos en este modelo de acción pueden ser **enjuiciadas objetivamente** en forma doble: 1) determinando si los sujetos actúan de acuerdo a las normas entendidas como legítimas, y 2) determinando si estas normas se establecen con o sin razón y si, por lo tanto, merecen ser reconocidas como legítimas. Por lo tanto, son **enjuiciadas por terceros** bajo criterios de **veracidad y rectitud**, el primero con la actitud objetivante frente al caso, es decir, el conocimiento o no conocimiento de la norma y, el segundo, frente a la actitud de aceptación o rechazo de la norma que con o sin razón rige como obligatoria (Ferrada, 2001a).

Las acciones sociales reguladas por normas, se adscriben a la **Racionalidad práctico – moral**. Aquí el lenguaje funciona en virtud de establecer relaciones interpersonales y para transmitir valores culturales, que además es portador de un consenso que queda ratificado con cada nuevo acto de entendimiento con el que adquiere legitimidad (Ferrada, 2001a)

### **Tercer Modelo de Acción Social**

**Acción dramática:** se evidencia cuando «los participantes en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se pone a sí mismo en escena. El actor suscita en su público una determinada imagen de sí mismo, al

- develar más o menos de propósito su propia subjetividad.» (Habermas,1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)

Según Habermas, la acción dramaturgica se caracteriza por la <puesta en escena> del sujeto frente a los otros, donde expresa un deseo, sentimiento, estado de ánimo, etc., es decir, cuando pone en manifiesto y deja ver a los otros su subjetividad. Por consiguiente, el actor se relaciona principalmente con el **mundo subjetivo**, mundo al cual sólo él tiene acceso privilegiado, por ello el enjuiciamiento se realiza en un sólo sentido: frente a la forma de entenderse uno mismo (Ferrada, 2001a). Sin embargo, desde el enjuiciamiento de terceros las intervenciones de los sujetos pueden ser juzgados con criterios de **veracidad y autenticidad**, ya que se pretende establecer, por una parte, si el actor expresa en el momento adecuado los deseos o sentimientos que tiene y, por otra, si este actuar tiene relación con lo que realmente piensa y se mantiene, por tanto, en el tiempo<sup>4</sup>.

Este modelo le otorga al actor **dos aspectos racionales** que pretenden satisfacer las necesidades y establecer las posibilidades de esta satisfacción. Según esto tenemos: el lado volitivo, concretado en inclinaciones y deseos del sujeto, y el lado intuitivo, en sentimientos y estados anímicos. Un ejemplo claro de este tipo de modelo se presenta cuando alguien cuenta un secreto propio a un grupo de oyentes o a una persona. En este caso, el individuo se relaciona con el mundo externo a partir de su propia subjetividad, representada aquí por el secreto.

En estas acciones opera la **Racionalidad práctico – expresiva** y el lenguaje también actúa instrumentalmente, pero avanzando a propender la autoescenificación que permitirá la «conexión» del mundo interno con el externo, a través de la expresión de vivencias personales.

#### **Cuarto Modelo de Acción Social**

- **Acción comunicativa:** se manifiesta cuando «los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones.» (Habermas,1987:123, citado en Ferrada, 2001a:36)

En los modelos de acción hasta aquí vistos, el actor sólo se relaciona con uno o dos de los tres mundos existentes. En el modelo de acción social comunicativo el sujeto interactúa con los tres mundos en forma simultánea. Descansando en una **Racionalidad comunicativa**, los **aspectos racionales** son: 1) el medio lingüístico como mecanismo coordinador de la acción, 2) presuposición de un marco de interpretación compartido (suelo preinterpretado), y 3) el común acuerdo de los participantes respecto a las pretensiones de validez de sus emisiones. El **tipo de enjuiciamiento**, en tanto, también es triple, pues se determina si el actor realiza actos de habla constatativos en relación con aquello que es el caso, se determina si el actor realiza actos de habla regulativos de acuerdo con el contexto social y se determina finalmente, si el actor expresa lo que siente.

<sup>4</sup> Al respecto Habermas (1987:67) señala que «...la veracidad de las emisiones expresivas no puede fundamentarse sólo mostrarse. La veracidad puede delatarse en la falta de consistencia entre una manifestación y las acciones vinculadas internamente a ellas.» Aún más, «un hablante sólo podrá demostrar que piensa realmente lo que dice actuando en consecuencia».

Los criterios de enjuiciamiento desde terceros corresponden a **verdad, rectitud y autenticidad**. Por lo tanto, se juzga si el enunciado es o no verdadero, si el acto de habla es correcto de acuerdo al contexto normativo vigente y si la intención expresada coincide realmente con lo que el actor piensa (Ferrada, 2001b:48). Desde la perspectiva comunicativa, el lenguaje se constituye en el mecanismo coordinador de la acción, donde los actores se expresan desde el *mundo de la vida* simultáneamente frente a algún aspecto relacionado con el mundo objetivo, subjetivo o social para consensuar, por medio del entendimiento, definiciones de común acuerdo<sup>5</sup>. Por lo tanto, en este modelo los participantes interpretan las acciones de los sujetos otorgándoles significado desde su núcleo intersubjetivo, pretendiendo convenir las definiciones que son susceptibles de crítica y consenso, trayendo consigo la comunicación.

En síntesis, según Jürgen Habermas, debemos distinguir entre dos polos diferentes, la acción instrumental y acción comunicativa. El cometido de la acción instrumental es conseguir unos fines determinados. Estos son de tipo empírico, observable y cuantificable. Para la consecución de estos fines debemos regirnos por una serie de reglas de tipo técnico. La acción comunicativa, que siendo también teleológica, es en esencia la **relación que se establece entre dos o más seres humanos a través del lenguaje para conseguir un entendimiento satisfactorio**. Habermas (1987) lo resume como una interacción simbólicamente mediada.

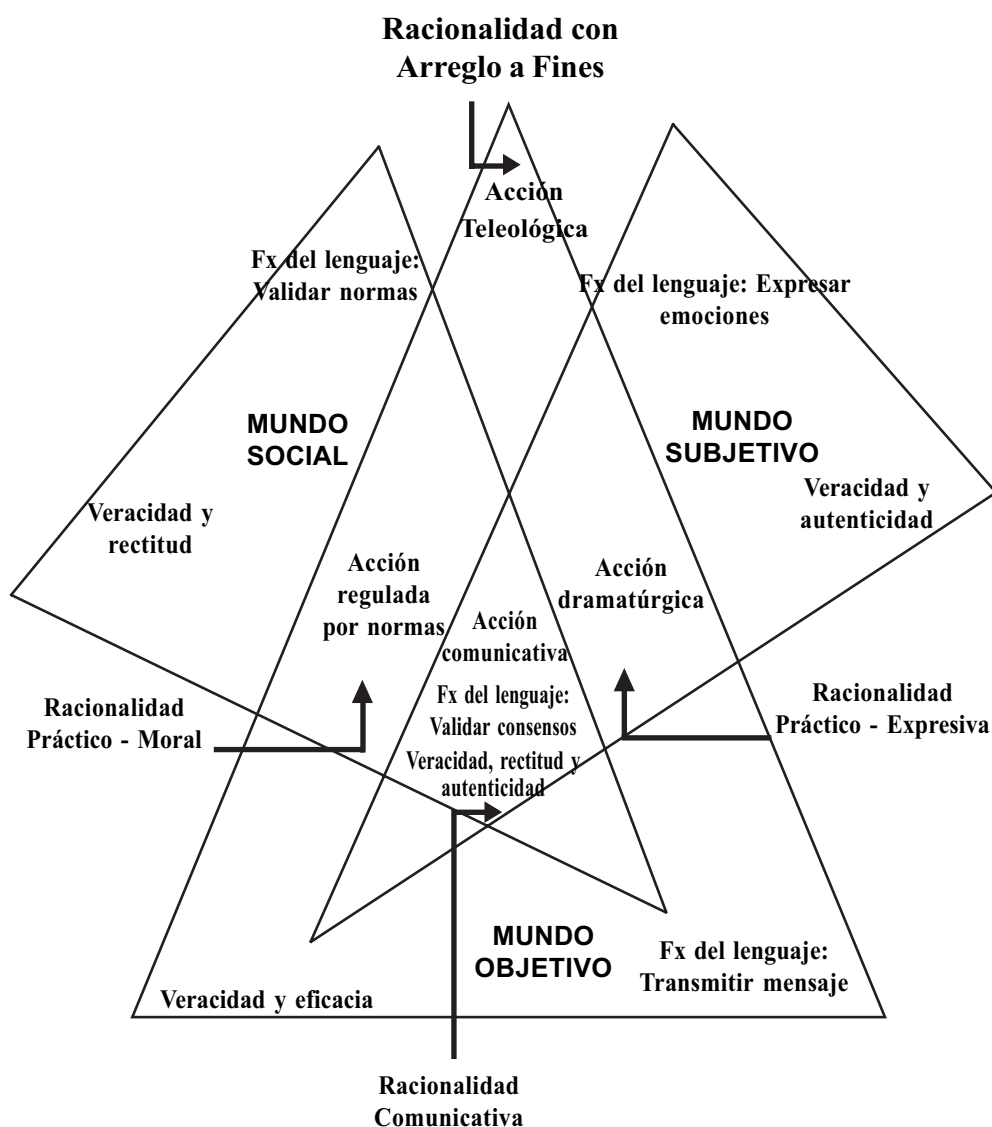
La acción comunicativa parte de una decisión libre de los sujetos que la inician, y que son capaces de lograr mediante el lenguaje los fines perseguidos por el entendimiento. En un diálogo libre debe darse una serie de condiciones indispensables: que no se produzca bajo coacción (no hay fines instrumentales en una auténtica comunicación) y que la información que se presenta en la comunicación no se distorsione o manipule. Los agentes deben partir de un conocimiento no vedado ni «estratégico». El individuo con el que se establece una comunicación no debe ser considerado como un medio, un instrumento para las propias acciones subjetivas, que normalmente se expresa en una relación de dominio o de beneficio sólo por una de las partes.

Para una mejor comprensión de la interrelación de cada categoría y subcategoría, se construye un **modelo de intersección categorial**. En él se podrá apreciar la vinculación entre ellas y cómo, tal como se ha mencionado en cada uno de los modelos, da origen a diferentes racionalidades y modelos de acción social.

---

<sup>5</sup> Con esta afirmación no se pretende dar a entender que sólo el consenso se relaciona con la racionalidad comunicativa, por el contrario, a mayor disenso mayor presencia de esta racionalidad.

## - Modelo de Intersección Categorical de la TAC<sup>6</sup>



Inscrita en el enfoque cualitativo - interpretativo de investigación (Pérez Serrano, 1994), este estudio es también de carácter exploratorio. A través del método de estudio de casos instrumental (Stake, 1998), se analizó el discurso pedagógico universitario de tres académicos que imparten docencia en la Facultad de Educación de una institución de educación superior. De esta manera, los casos corresponden al discurso pedagógico de los

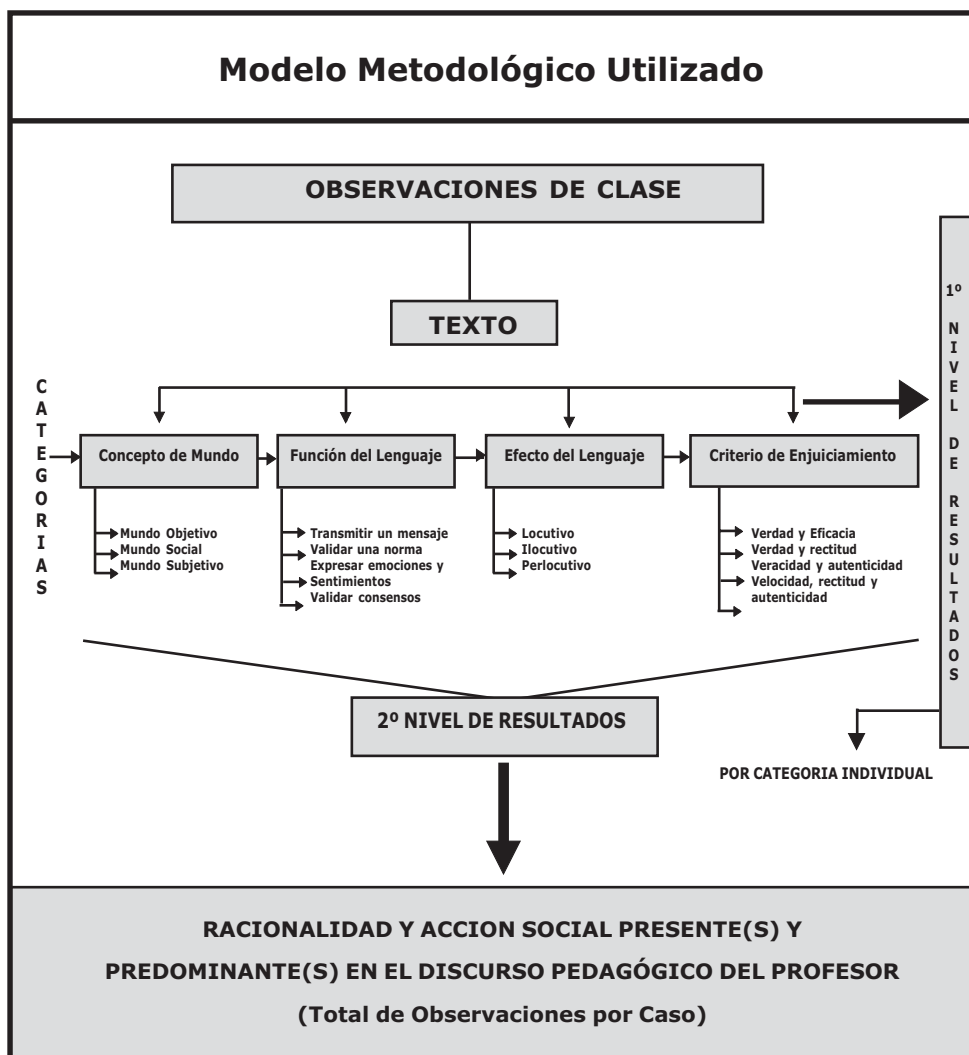
<sup>6</sup> No se incluyen los efectos del lenguaje Locutivo, Ilocutivo y Perlocutivo, pues, a excepción de este último que no se presenta en la racionalidad comunicativa, los otros aparecen sin distinción en todos los modelos de acción social y mundos, por lo que no se pueden relacionar directamente sólo con una categoría.



académicos de los cursos de: didáctica general, evaluación educacional y currículum educacional.

**Procedimientos y Desarrollo del estudio**

- Observación no participante:
  - Durante la preparación y desarrollo de un módulo (en el aula, duración aproximada: 1 hora 20 minutos).
  - Cantidad de clases: cuatro para cada académico.
- Análisis de contenido:
  - Análisis de cada párrafo u oración, según las categorías teóricas especializadas provenientes de la TAC.



## RESULTADOS Y ANÁLISIS

### 1. Racionalidad en el Discurso Pedagógico del curso Didáctica General

De acuerdo al análisis de contenido realizado al discurso pedagógico, constituido por **163 párrafos**, se aprecia que si bien existe oscilamiento principalmente entre la racionalidad práctico – moral y la racionalidad con arreglo a fines, es ésta última la que predomina dentro del discurso pedagógico del sujeto. Desde esta lógica, queda en evidencia que el discurso pedagógico del docente del curso de Didáctica General se relaciona con la perspectiva de orientación técnica. En tal sentido, cuando el discurso pedagógico del docente es realizado desde el mundo objetivo y se vincula además con el lenguaje locutivo tenemos que, desde la dimensión curricular, predominan clases con metodologías más racionalistas con muy poca participación de los estudiantes, donde se privilegian contenidos conceptuales y el ámbito teórico del saber a enseñar. La predominancia de un mundo por sobre otro, en este caso por el mundo objetivo, también da cuenta de un menor compromiso, ya sea con las normas de la clase o con la implicancia del propio sujeto hacia sus estudiantes por medio de la expresión de vivencias personales. Por lo tanto, desde la pragmática del lenguaje se privilegiaría el discurso con propósito informativo desde el «*hacer saber*» (Charaudeau, 1993), que llevado al currículum se entiende como la predominancia de los contenidos por sobre otros elementos como valores, medios, etc. El lenguaje por tanto, viene también a definir la metodología, pues al privilegiar el efecto locutivo por sobre la fuerza ilocutiva y perlocutiva, origina clases magistrales, catedráticas o expositivas, tal que este efecto acaba en sí mismo sin necesidad de tener contacto con otro sujeto, pues su fin no es generar acciones por medio de las palabras.

Los criterios de enjuiciamiento definidos desde la TAC para cada racionalidad y uso del lenguaje, complementan los hallazgos e interpretaciones de las demás categorías, pues el criterio de eficacia para este caso se define como no exitoso, en tanto, que el docente no realiza acciones dialógicas con los estudiantes que le permitan evaluar si su discurso tiene el efecto esperado en ellos. En tal caso, las acciones se definirían como exitosas sólo cuando el alumno manifiesta en su acción discursiva que ha entendido lo que el profesor le está enseñando. Por lo tanto, una de las formas inmediatas de tener acceso a esta información es cuando el docente dialoga con el estudiante o bien cuando éste tiene mayor participación en la clase. Desde aquí, se podría inferir que cuando se crean espacios de diálogo en la búsqueda de conocer si las acciones son o no exitosas, el docente estaría favoreciendo desde el discurso el modelo evaluativo orientado más al proceso que al producto, pues sabría a medida que la clase transcurre si los alumnos van aprendiendo o no; por consecuencia, tendríamos un sujeto utilizando un lenguaje con fuerza ilocutiva.

Si bien el efecto locucionario es el que mayor predominancia tiene dentro del discurso de este profesor, cuando existen situaciones de diálogo el efecto que predomina es el perlocutivo. Como acción social, «el discurso sostiene una serie de creencias e ideologías que son transmitidas a través del habla, pues es el lenguaje el vehículo que permite transferir el conocimiento al otro como sujeto externo; el lenguaje es generativo, en tanto, crea realidades» (Echeverría, 2003).

Desde esta óptica, el efecto perlocucionario se aprecia dentro del discurso asociado al mundo objetivo y en situaciones de conversación con el estudiantado. Por lo tanto, el docente actúa bajo pretensiones de poder, pues transmite el saber teórico mediante diálogos con los alumnos o bien con mayor grado de participación de éstos en la clase, pero con un

fin diferente, ya no para provocar acciones directas desde el lenguaje, sino que acciones extralingüísticas. A través de instrucciones o explicaciones de un saber, el docente va transmitiendo, consciente o inconscientemente, creencias y percepciones de la realidad, todo lo cual viene a direccionar aquello que los estudiantes verán en la propia realidad que intervengan; es decir, estarían condicionados a «ver» lo que el profesor mediatizó por el habla. Todo lo anterior, no podría develarse sino se accediera al análisis de los significados encubiertos en los textos que se ponen en escena a través del discurso.

Cuando el sujeto orienta sus acciones pedagógicas bajo una racionalidad instrumental como lo es la racionalidad con arreglo a fines, bajo un modelo de acción teleológica, se entiende que está en conocimiento de su disciplina pues dentro del criterio de verdad sus argumentos y saberes teóricos son sostenidos por teorías socialmente legitimadas. No obstante, en el criterio de eficacia sus acciones no son exitosas o, por lo menos, por el tipo de lenguaje que predomina [*locutivo*] no se deja ver. Todo esto llevado a la dimensión curricular adquiere similar sentido, pues no se advierte preocupación por comprender el contexto social, sino que por el logro de los objetivos con claro énfasis en el *corpus teórico* seleccionado, donde el estudiante no tiene mayor incidencia, pues actúa como receptor del saber y como medio para lograr las metas establecidas a priori.

## 2. Racionalidad en el Discurso Pedagógico del curso Evaluación Educacional

Para este caso, el análisis de contenido realizado al discurso pedagógico está constituido por **170 párrafos**. La predominancia de la perspectiva técnica bajo la racionalidad con arreglo a fines, se aprecia particularmente diferente. Si bien el docente actúa desde su discurso pedagógico de manera instrumentalista, no lo hace desde un modelo de acción teleológico, sino que estratégico y ,desde aquí, el escenario interpretativo se torna notablemente distinto.

Con un modelo de acción estratégica, el sujeto ya no se mueve sólo considerando los objetivos propuestos, sino también estimando las acciones que los <otros sujetos> podrían hacer y que vendrán a obstaculizar a favorecer el logro de estas metas. Vinculado al mundo objetivo y con una función altamente informativa del lenguaje, las diferencias en esta racionalidad se observan ya en los efectos del lenguaje predominantes.

En la mayor parte de las clases se desarrollan espacios de diálogo e intervención de los alumnos originados por el lenguaje con fuerza ilocutiva dentro del discurso del profesor. Interpretado desde la perspectiva curricular técnica, tendríamos clases más orientadas dentro del enfoque tecnológico que racionalista, pues a pesar de favorecerse el trabajo expositivo, se brinda el espacio para la participación del estudiante, lo que provocará además mayor posibilidad de originar la acción social estratégica con todas sus implicancias que más adelante revisaremos.

La predominancia de la fuerza ilocutiva conlleva también a que las metodologías de enseñanza sean diversas y de alta preocupación por parte del docente, pues tal como se evidencia en los datos empíricos existía mayor diversidad de métodos para trabajar los contenidos, ya sean estos en grupos, individual, trabajo en la pizarra, lectura, trabajos prácticos, etc. Esto se relaciona directamente con el principio básico del enfoque tecnológico del currículum, los medios y métodos de enseñanza conforman junto con los objetivos la mayor preocupación del profesor (Eisner & Vallance, 1974). Por lo tanto, el saber ya no es el centro del trabajo pedagógico, sino que conforma un medio más para el logro de los objetivos.

Se evidencia también como altamente predominante el lenguaje con efecto perlocutivo. Esto al igual que el caso anterior, trae efectos similares, la construcción de un saber predeterminado por acciones mediatizadas por el lenguaje. En este caso, se presenta principalmente en aquellas situaciones en que se trabaja contenidos teóricos y no necesariamente cuando se indican instrucciones o trabajos prácticos. Aquí el efecto perlocutivo adquiere fuerza cuando el docente explica contenidos mediante ejemplos de la realidad, creando con esto una realidad modelo para todos los estudiantes, pues consciente o inconscientemente, el docente intenta transmitir que es «eso» lo que sucede realmente. En tal sentido, la acción estratégica se aprecia en el momento que él [docente] establece diálogo con los alumnos y va considerando aquello que éstos pudiesen pensar. Con esta estrategia, el docente va <adelantándose> a los acontecimientos dentro de la clase y los controla para reorientarlos hacia el objetivo que se propuso.

Los criterios de enjuiciamiento vienen a confirmar lo anterior, pues al predominar la acción social estratégica, el criterio de eficacia tiene alta relevancia. Si bien el criterio de verdad es aceptado como verdadero, es decir, los estudiantes, consideran como aceptado y verdadero aquello que el docente expone, pues no se refutan sus afirmaciones y se considera que éstas están apoyadas de un discurso con validez epistemológica. En situaciones de diálogo con los estudiantes, es donde se configura el criterio de eficacia. Este adquiere tres escenarios diferentes: uno de ellos destinado a la acción social estratégica, pues aquí las acciones del docente son consideradas como exitosas; en otras palabras, es en estas situaciones donde el docente reafirma el conocimiento de su disciplina al responder a aquellos estudiantes que no han entendido y que, por lo tanto, no se ha intervenido exitosamente, con esta intervención los alumnos logran entender y se origina, por consecuencia, una acción exitosa en el mundo. Con esto último, se da origen a la acción social estratégica, donde el docente controla las acciones y pensamientos del estudiante mediante argumentos teóricos transmitidos mediante el lenguaje. Con el criterio de eficacia evaluado como exitoso, se podría inferir, desde la dimensión curricular, que el docente se sitúa desde una evaluación con tendencia más a saber del proceso que del producto, pues a lo largo de las clases va conociendo cómo van reflexionando los alumnos y si sus objetivos se van cumpliendo. Esto le permitirá manejar mejor las variables que intervienen en el proceso para redireccionar las acciones del estudiantado.

La predominancia de la perspectiva técnica del currículum, bajo la racionalidad con arreglo a fines asociado al modelo de acción estratégico, da origen a una persona con algunas particularidades que lo diferencian de otra que, orientado bajo esta misma racionalidad, realiza acciones teleológicas. Primeramente, este docente tiene conocimiento que existen otros sujetos [alumnos] que pueden modificar sus acciones y, por lo tanto, anular o demorar el logro de los objetivos. Teniendo como fortaleza un conocimiento teórico aceptado y enjuiciado como verdadero, este docente utiliza de manera importante este saber para <controlar> a los estudiantes, llevándolos a que construyan un conocimiento como él desea que lo construyan. Para esto se ayuda de ejemplos y edificaciones ficticias [ejemplos] que configuran sus pretensiones de poder. Como segunda característica, tenemos a un docente más dialógico y más involucrado con el estudiantado, aspecto que se evidencia con la predominancia del lenguaje ilocutivo en el discurso. Finalmente, cuando un docente se orienta por un modelo social estratégico con lenguaje ilocutivo, origina una serie de situaciones dialógicas que podrían eventualmente provocar acciones comunicativas

producto del diálogo, pero que se detienen al tener como norte el logro de objetivos y el control del medio y sus actores.

### **3. Racionalidad en el Discurso Pedagógico del curso Currículum Educativo**

El análisis de contenido realizado al discurso pedagógico está constituido por **247 párrafos**. Si bien el discurso pedagógico del docente de este curso se mueve predominantemente bajo la racionalidad con arreglo a fines, se aprecia mayor oscilación entre las diversas racionalidades, aspecto que no se evidencia en los otros dos casos, por lo menos no con el equilibrio que aquí se presenta.

Inscrito en el modelo de acción social teleológico, este sujeto desde su discurso manifiesta una relación distinta con el estudiante, pues ya no actúa sólo preocupado del saber teórico, sino que también existe alta participación del alumno en la clase, aspecto que se evidencia en la predominancia del lenguaje ilocutivo. Ahora bien, a pesar de actuar con este tipo de lenguaje, sus acciones siguen siendo teleológicas, porque la mayor parte del tiempo sus intervenciones no son exitosas, es decir, los alumnos no entienden o no manifiestan ninguna acción que indique si van o no aprendiendo. En tal caso, y como se señaló anteriormente, si no hay evidencias que avalen si las acciones son o no exitosas, se evalúan como fracasadas. La función que adquiere el lenguaje viene también asociada al mundo predominante. Por lo tanto, sirve principalmente para la transmisión de mensajes o contenidos teóricos y prácticos; no obstante, la presencia del mundo objetivo en coexistencia con el mundo social, da origen a una función distinta del lenguaje: orientado a la validación de normas sociales. Para el caso, este aspecto se torna importante, toda vez que posee alta presencia en el discurso y se podría inferir que es recurrente dentro de las acciones de habla del sujeto. Desde esta óptica, la función del lenguaje ya no está asociada a la transmisión de un saber teórico, sino a la transmisión o imposición de normas. Tal es el caso de la puntualidad, recordada por el docente en reiteradas ocasiones a sus estudiantes. No obstante, aunque la norma es *<llevar a la hora>*, de igual manera permite el ingreso de estudiantes atrasados luego de *<cinco minutos de espera>*. Por lo tanto, se podría inferir que es un *<acuerdo interno>* o bien algo que es parte del mundo de la vida, es decir, no se menciona desde los alumnos o del profesor *<esperar cinco minutos>*, pero se sabe que esa es la norma implícita que correrá para efectos de puntualidad.

Para el caso de la acción social dramatúrgica, el lenguaje sólo actúa para la expresión de vivencias personales y su efecto es indistinto, por lo que no se puede asociar a ninguno de manera imperativa.

La particularidad de la acción teleológica definida por el efecto del lenguaje, origina, proyectado a la dimensión curricular, clases expositivas pero con bastantes situaciones de diálogo. No obstante, estas situaciones no originan acciones que puedan evidenciar la eficacia de las intervenciones del docente, pues sólo conforman un medio para el logro del objetivo. En otras palabras, el docente tiene prefijado el o los objetivos para cada clase y maneja sus acciones hacia ese fin. Para ello hace uso de la creación de diálogos con sus estudiantes, ya que quizás lo más importante es la transmisión del saber y no necesariamente el aprendizaje o entendimiento, aspecto que podría confirmarse al evidenciar que el efecto con segunda mayor predominancia es el efecto locutivo. Lo anterior origina que la metodología de enseñanza no resulte tan variada y que la evaluación *<parezca>* ser más orientada al proceso, pero que finalmente se centre en el producto.

Aunque la función del lenguaje con más presencia sea el ilocutivo, el perlocutivo se aprecia bastante particular, pues a pesar de que las acciones mayoritarias del docente fueran evaluadas como verdaderas pero no exitosas, emergieron algunas que fueron enjuiciadas bajo el criterio de verdad como falsas. Es decir, la afirmación o juicio que el docente estaba, transmitiendo en su discurso pedagógico frente al mundo objetivo, o sea el saber, no era correcto. Esto se evidencia claramente con la definición de <resiliencia> que el docente trabaja en la clase dos. Ahora bien, el efecto perlocucionario ocurre en el momento en que, considerando la acción como falsa, el docente argumenta, con un saber teórico falso, a sus estudiantes para lograr que éstos <acepten> su afirmación como verdadera y se cumpla el criterio de eficacia como acción exitosa. Originándose este escenario, el efecto perlocucionario da origen a la acción social estratégica. Este mismo efecto origina la acción social teleológica, cuando las acciones son enjuiciadas como falsas y no exitosas, situación que se evidencia en la clase tres.

Finalmente, y desde el oscilamiento que este docente hace entre las distintas racionalidades, la acción social comunicativa se origina con baja presencia, pero en definitiva permite su interpretación. Vinculada al efecto ilocutivo del lenguaje, aquel que se manifiesta en situaciones de diálogo, la acción social comunicativa se produce cuando los sujetos <profesor-alumnos> se ponen de acuerdo en algo desde el mundo social, que en este caso lo conforma la <asignación de representantes de las especialidades para retirar un trabajo>. Aquí el lenguaje actúa como mecanismo coordinador de las acciones que genera el disenso y/o consenso de los sujetos frente al caso.

A raíz del contexto argumentativo anterior, podría develarse que desde una primera mirada el docente de este curso parecía manifestar mayor diversidad de racionalidades y, por tanto, tener mayor acercamiento a la racionalidad comunicativa. No obstante, al dilucidar las categorías teóricas se evidenció que el sujeto sólo superficialmente se vincula con diversas acciones sociales y racionalidades; sin embargo, realmente sigue asociado a la acción social teleológica y, por consiguiente, a la perspectiva curricular técnica con su enfoque más primitivo.

## CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio era develar la racionalidad de la acción que se presentaba en el discurso pedagógico de tres profesores que impartían el curso de *Didáctica General*, *Currículum Educativo* y *Evaluación Educativa*, respectivamente. Por lo tanto, se puede concluir primeramente que, a la luz de los resultados obtenidos y los análisis e interpretación realizados, estudiar el discurso pedagógico del docente desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas ha permitido develar las racionalidades que operan dentro en éste.

En orden a la presentación de los objetivos específicos, se evidencia que para cada caso el discurso pedagógico puede ser caracterizado desde las categorías teóricas especializadas y, en este sentido, la definición que éstas asumen para los tres casos, dan origen a los modelos de acción social.

La racionalidad con arreglo a fines es aquella que prevalece para los tres casos, por lo tanto, la caracterización que ésta toma define el discurso de los tres docentes. De esta manera, la predominancia de este tipo de racionalidad que origina la perspectiva curricular técnica, explica que en sus discursos pedagógicos los sujetos observados actúen orientados hacia el éxito con clara fijación en los objetivos propuestos. Esto se torna más instrumental cuando

se actúa bajo el modelo teleológico de la acción, pues ni siquiera se considera al otro [*alumno*] dentro de sus planes. En cambio cuando el sujeto actúa desde su discurso bajo el modelo de acción estratégica [*caso dos*] sigue orientado al éxito, pero considerando al otro [*alumno*] como agente obstaculizador o facilitador para alcanzar la meta prefijada.

No obstante, la colonización de esta racionalidad en las acciones conlleva a la frustración del actor frente a los fracasos, teniendo como consecuencia un sujeto que puede reprimirse a actuar por temor a fracasar en las intervenciones que haga en el mundo. Ahora bien, los sujetos actuaron también bajo otras racionalidades, algunos con mayor equilibrio que otros.

Para el discurso del docente de Didáctica General, la oscilación mayor se dio entre la racionalidad práctica-moral y práctico-expresiva, siendo la primera más predominante que la última. Sin embargo, no es posible afirmar que existe la posibilidad de que en algún momento predomine una de ellas por sobre la racionalidad con arreglo a fines, pues su presencia en el discurso fue mínima.

Así mismo, para el caso de *Evaluación Educativa* la construcción del discurso dio origen a las racionalidades práctico-moral y práctico-expresiva, siendo nuevamente la primera más predominante que la segunda. Particularmente para este caso, la racionalidad práctico-moral viene más vinculada a la acción estratégica, mientras que la práctico-expresiva, más asociada al modelo de acción teleológico.

Finalmente para el caso de *Currículum Educativo*, la fluctuación se dio entre las racionalidades práctico-moral, práctico-expresiva y comunicativa, ocurriendo en ese mismo orden su predominancia.

De acuerdo al análisis, se puede concluir que los tres docentes tienen fuerte tendencia a controlar el medio para lograr sus objetivos, incluso para el caso dos también el control lo extiende hacia los alumnos. Se evidencia además que las normas sociales, ya sean compartidas o impuestas, son la segunda mayor preocupación de los docentes, siendo más influyente en el caso tres. Por último, la expresión de vivencias personales y la búsqueda de acuerdos frente a algo, son las situaciones que menos se evidencian en el discurso pedagógico, lo que pone manifiesto que los docentes siguen trabajando, desde el discurso pedagógico, bajo una concepción instrumentalista de la enseñanza, donde el lenguaje conforma el medio para transmitir un saber incuestionable y para la generación de situaciones dialógicas, pero siempre bajo la mirada instrumental.

La racionalidad práctico-moral y su respectiva colonización convierte al sujeto en una persona determinada por las normas sociales y jurídicas existentes, con fuerte preocupación por respetar y establecer reglas en un contexto social en que los sujetos deben validarlas y aceptarlas. En otras palabras, se tendría a un profesor orientado a establecer objetivos para mantener la disciplina en el curso o la responsabilidad, puntualidad en los trabajos, etc., en vez de direccionar su interés hacia el logro del saber o hacia el entendimiento. Desde esta perspectiva, el mundo objetivo estaría representado por las normas sociales enjuiciadas bajo los criterios de veracidad y rectitud.

En este contexto, y desde la data empírica recolectada, podríamos inferir que los sujetos estudiados, al orientar sus acciones bajo la racionalidad con arreglo a fines y en menor grado con las otras racionalidades, no establecen relaciones reflexivas con el mundo, lo que no les permitirá cambiar o solucionar problemas de cualquier aspecto en el mundo objetivo, subjetivo o social, pues desde la racionalidad comunicativa se logra la transformación del mundo de la vida, en tanto estructura donde se fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible y que denota acervos de saber incuestionables, representados en aportes intelectuales, culturales y personales



Se evidencia, finalmente, que de los tres casos estudiados, el curso de *Didáctica General* y *Currículum Educacional* se adscriben al enfoque más primitivo de la perspectiva curricular técnica, pues, apoyado por la acción teleológica la variante que aleja un poco más de este enfoque al curso de *Currículum Educacional* es el efecto del lenguaje que, al ser ilocutivo, introduce metodologías de enseñanza orientadas a la participación del estudiante y la creación de diálogos entre el profesor y el alumno, aspectos que no se evidencian en el curso de *Didáctica General* y que, por consecuencia, la inscribe mucho más dentro del enfoque racionalista. Para el caso de *Evaluación Educacional*, este se posiciona bajo el enfoque técnico de la enseñanza, pues se apoya del lenguaje ilocutivo, pero bajo un modelo de acción estratégico. Por lo tanto, la perspectiva curricular técnica que nace bajo la racionalidad con arreglo a fines, resulta predominante en el discurso pedagógico de los tres profesores estudiados. A la luz de lo anterior, se afirma que el discurso pedagógico del docente da cuenta de una determinada perspectiva curricular, aunque para ello necesariamente se requiera pasar antes por un análisis del lenguaje. Según la data empírica recolectada, que demuestra la predominancia de la racionalidad con arreglo a fines, resulta pertinente y decisivo que el discurso pedagógico genere también espacios de diálogo en busca de acuerdos que nos acerquen a contextos comunicativos, pues con ello todos los actores involucrados [*profesor-alumnos*] tendrían mayor autonomía y aumentarían los niveles de participación, llevando con esto a que se sientan comprometidos e implicados en el proceso educativo.

Un cambio de racionalidad en el discurso pedagógico traería consigo también un cambio de perspectiva, donde no sólo interese controlar el medio, sino que comprenderlo o transformarlo, desde ahí el cambio desde un paradigma positivista a uno de tendencia más holística o crítica no parte sólo con cambiar las prácticas de los profesores, modificar el discurso escrito o realizar cambios conceptuales donde las ideas de fondo no se transforman; sino que también por modificar el discurso pedagógico que viene dado por el lenguaje y las acciones que se realizan a través de él. Se reconoce, por tanto, que la situación comunicativa impone la selección de las formas del discurso y que la identidad discursiva no necesariamente es igual a la identidad empírica de los sujetos.

Según lo anterior, para lograr traspasar desde una racionalidad a otra, resulta antes necesario hacernos consciente de cómo estructuramos nuestro discurso pedagógico y las implicancias que tiene hacerlo desde una u otra racionalidad. Así entonces, esta investigación otorga una primera mirada a esta dimensión del docente, de la cual ya hemos revisado su importancia y también su precario nivel de investigación. Teniendo un determinado grado de conciencia respecto de nuestras acciones discursivas, recién desde ahí podemos direccionar el proceso educativo, por lo menos desde el lenguaje, hacia situaciones comunicativas que permitan establecer consenso y/o disenso entre los sujetos donde cada uno de ellos intervenga desde su propia subjetividad en algo en el mundo objetivo, respetando los valores y normas que se han establecido y legitimizado.

Desde las conclusiones presentadas, resulta necesario también manifestar que este estudio pone en evidencia que empíricamente es posible validar la postura teórica que vincula las racionalidades con las perspectivas del currículum, pues las categorías teóricas de la Teoría de la Acción Comunicativa, pueden ser caracterizadas en el discurso pedagógico del profesor, y su definición permite el análisis necesario para develar la(s) perspectiva(s) predominante(s).

Se desprende entonces que, existiendo una teoría que ofrece herramientas para analizar el discurso pedagógico y que además permite su vinculación con el currículum, el campo de



estudio del discurso pedagógico del profesor se extiende hacia innumerables dimensiones, todo lo cual permitirá contribuir a la investigación científica del discurso que entregará más explicaciones al fenómeno educativo.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ANGUERA, ALFAGEME & CALDERON (2005) Educación Superior e Innovaciones. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653.
- CÁRDENAS, M. & FERNANDEZ A. (2004) *La praxis del currículum*. Tesis de Investigación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.
- ECHEVERRÍA, R. (2003) *Ontología del lenguaje*. J. C. SÁEZ, Editor. Santiago, Chile.
- EISNER, E. & VALLANCE, E. (1974) *Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning*. En: Eisner, E. y Vallance, E. *conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, McCutchan Publishing Company.
- FERRADA, D. (2001a) *Currículum crítico comunicativo*. Editorial El Roure, Colección Apertura. Barcelona, España.
- FERRADA, D. (2001b) *Teoría Comunicativa de la Educación: confluencia de las perspectivas de Freire y Habermas*. Revista Praxis N° 1. En: www.revistapaxis.cl
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y la racionalización social*. Ediciones Taurus, Vol. I. Madrid, España.
- LEYTON, M. (2003) *El currículo de la formación docente en América Latina*. Revista Intramuntos. Publicación Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- MENGO, I. (2004) *El discurso como acción social*. Revista de Comunicación Social. N° 58.
- PÉREZ, G. (1998) *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. II Edición. Editorial La Muralla, S. A. España.
- RODRIGUEZ, Y. (2004) *El discurso en el aula: Práctica comunicativa Pedagógica*. Departamento de Idiomas. Facultad de Educación. Universidad del Atlántico. Barranquilla, Colombia.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid, España.

