

Metarrepresentación e interacción evaluativa¹

Metarepresentation and Evaluative Interaction

Juan David Higueta Martínez*

Germán David Gómez Palacio**

Recibido: 18 de mayo de 2010 **Aprobado:** 29 de mayo de 2010

RESUMEN

El presente artículo se deriva del proceso investigativo orientado a la aproximación al contexto de interacción evaluativa entre docentes y estudiantes universitarios. Inicialmente se aborda el problema que se inserta en dicha interacción para argumentar los “desencuentros” que allí aparecen y que se analizan desde la metarrepresentación; seguidamente se aborda dicho concepto, su desarrollo y características básicas que dan el sustento teórico para comprender la propuesta al final de evaluación de la interacción evaluativa.

Palabras clave: metarrepresentación, interacción evaluativa, intencionalidad, intersubjetividad.

ABSTRACT

This paper is derived from the investigative process driven approach to the context of evaluative interaction between teachers and students. Initially addressing the problem that is inserted into this interaction to argue the “misunderstandings” that there are and which are analyzed from metarepresentation; Then it discusses the concept, development and basic features that give the theoretical basis for understanding the proposal to the final assessment of the evaluative interaction.

Keywords: metarepresentation, evaluative interaction, intentionality, intersubjectivity.

¹ El artículo es derivado del proceso de investigación “Descripción del proceso metarrepresentacional e intencional de los profesores universitarios en interacción evaluativa con los estudiantes en prácticas”, perteneciente al grupo “Neurociencia y Cognición” de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, llevada a cabo durante los años 2007-2009 y financiada por el Comité Nacional de Investigaciones (Conadi).

* Psicólogo, posgrado en Psicología Clínica y de la Salud, especialista en Gerencia del Talento Humano, docente Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Medellín, correo electrónico: juandh@une.net.co

** Psicólogo USA, especialista en Psicología Clínica con énfasis en Salud Mental, candidato a Magister en Psicología Clínica, docente Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Medellín, correo electrónico: germandavid_gomez@yahoo.com

Introducción

El proceso de evaluación de las actividades que se realizan con los estudiantes y que pretenden verificar el desarrollo de conocimientos y habilidades propias de la carrera, y del papel profesional adquirido paulatinamente por ellos, se constituye en una tarea cotidiana en el ejercicio docente. Sin embargo, es importante señalar que la evaluación y la posterior valoración que se hace de las actividades entregadas por los estudiantes no siempre se enmarca en un proceso de interacción entre ambos participantes, sino que se trata de un doble movimiento, en el cual el estudiante habla, escribe y, posteriormente, el profesor lee o escucha, interpreta y valora cuantitativa o cualitativamente el producto entregado. Se observa entonces una fisura en el proceso de evaluación, el encuentro entre el estudiante y el profesor no se presenta en el mismo espacio y tiempo, no se interactúa, no se comparten juegos interpretativos y, como consecuencia, es probable que se deje a la inferencia, a la abstracción, al juicio apresurado, a los estereotipos y otros diversos procesos mentales la tarea de la evaluación.

En este sentido, la evaluación es un asunto de relevancia para reflexionar en el ejercicio docente, pues no sólo da cuenta del “rendimiento” de los estudiantes sino que, con base en estas evaluaciones, el estudiante y la universidad “miden” el desempeño académico, la calidad académica, las competencias desarrolladas y otros tantos indicadores que las universidades pretenden cubrir en los programas que se ofertan. Además, en algunas ocasiones, el estudiante realiza un proceso de autovaloración basado en evaluaciones del profesor y aquello que se dice externamente (evaluación del profesor), se toma como propio (autoevaluación), sin conocer explícitamente que son los actos interpretativos los que mediatizan el lugar y valor que se le asigna al trabajo realizado por el estudiante. Si el estudiante literaliza su capacidad o su desempeño por las evaluaciones que un profesor o

varios profesores hagan, también muestra que el proceso evaluativo es un asunto delicado, puesto que tiene múltiples incidencias en los estudiantes, en la universidad y, probablemente, en otras esferas sociales.

A continuación se describe la fundamentación teórica que da sustento a las consideraciones que permiten hacer una evaluación del proceso, en un contexto tan específico como el que se genera en la interacción evaluativa.

Sobre la metarrepresentación

La teoría de la mente de Premack y Woodruff (1991) plantea que existe un mecanismo cognitivo innato cuya función principal se define por la capacidad de formar y utilizar representaciones de segundo orden o metarrepresentaciones. La importancia de este componente se hace evidente en el desarrollo normal desde la temprana infancia. La capacidad automática de las personas “normales” para juzgar estados mentales, los convierte en lectores de la mente; esto permite especular sobre las motivaciones psicológicas de la propia conducta y manipular las opiniones, creencias y actitudes de las demás personas y, al mismo tiempo, permite comprender cómo la conducta está causada por estados mentales que se pueden manipular.

En resumen, la capacidad de las personas para involucrarse en ideas imaginativas, interpretar sentimientos y comprender las intenciones escondidas detrás del significado literal del habla, son todos ellos logros que dependen, en última instancia, de la capacidad de metarrepresentar, sirviendo de base para la competencia comunicativa.

La teoría de la mente ha sido también desarrollada por Rivière (1991), con el fin de comprender, a través de los recursos simbólicos, la gran capacidad de representar la mente propia y de otros. Para ello teoriza sobre la metarrepresentación, partiendo de los estudios de Alan Leslie (Leslie y Roth, 1991). Las *metarrepresentaciones* hacen su aparición entre el cuarto y quinto año, este es el periodo donde los niños no sólo representan

simbólicamente situaciones, sino que pueden acceder a la lectura de las intenciones de los demás. Pueden entonces utilizar niveles representacionales, no sólo literales, sino relacionales, incorporando estructuras de conocimiento en sus destrezas para enfrentarse pragmáticamente a las realidades interpersonales.

La metarrepresentación hace referencia, entonces, a las habilidades cognitivas que permiten atribuir a otras personas estados mentales diferentes de los propios, lo que posibilita anticipar y explicar su conducta en función de tales atribuciones. La importancia de poseer una adecuada competencia metarrepresentacional radica en el hecho de que en ella se sustenta el buen o mal desempeño en la coordinación intersubjetiva con otras personas; dicho de otro modo, ésta sirve de fundamento a la capacidad comunicativa.

Se podría diferenciar, así, una representación literal, también denominada primaria, de una representación que rompe con la sumisión adaptativa a la realidad y da lugar a la abstracción simbólica. En este sentido, la teoría de la mente tiene que ver con un subsistema que crea y manipula metarrepresentaciones (Rivière, 1994).

Las metarrepresentaciones están íntimamente ligadas con el lenguaje, pues éste mediatiza las relaciones entre la persona y el mundo. La mediatización implica la aparición de la función simbólica y, a partir de ella, puede plantearse que al representar el mundo se introduce una *falta de compromiso con la verdad, falta de compromiso con la existencia* y la *opacidad referencial* entre las representaciones y las cosas (Leslie y Roth, 1991).

La opacidad referencial implica ignorar las verdaderas propiedades de las cosas y, por ende, se suspende el compromiso de verdad de las proposiciones puesto que la “atribución de propiedades fingidas” en el juego de ficción hace que objetos inexistentes sean tomados como reales, y allí se vislumbra la falta de compromiso con la existencia (en tanto que no existen literalmente). En último término,

la propiedad semántica de la representación indica que los significados sean operaciones cognitivas utilizadas para *desacoplar* las representaciones primarias de las cosas y llevarlas a actitudes proposicionales.

Se considera entonces que la representación mental pueda ser primaria (literal), secundaria (situacional) o metarrepresentacional (relacional), y la diferencia entre ellas pueda ser producida por el significado, la función semántica del lenguaje.

La función pragmática y declarativa del lenguaje permite que se exprese la metarrepresentación, puesto que la función declarativa transmite a otro los estados de creencia y se argumenta, narra o comenta la experiencia. Por ello, esta función no implica decir qué son las cosas sino lo que pensamos de ellas. En las interacciones humanas la función declarativa es dominante y permite comprender la representación mental de otros.

La función declarativa muestra y comparte experiencias exigiendo el empleo de una intencionalidad recursiva, una interacción que implique que el lenguaje transmita intenciones, creencias y conocimientos para que el otro comprenda lo que pensamos o creemos. La intencionalidad recursiva no sólo intenta expresar sino modificar los mundos mentales de los interlocutores; por lo tanto se narra, pero también se argumenta y sólo tiene sentido declarativo en la interacción.

Discusión

Son dos los ejes temáticos que están directamente relacionados con la mediatización de los significados inscritos en la evaluación de los estudiantes. Por una parte, está la metarrepresentación como proceso que pone en evidencia la intersubjetividad secundaria (Rivière y Nuñez, 1994), es decir, dos mentes que intentan comunicarse a través del discurso y en la que se despliegan argumentaciones para dar cuenta del aprendizaje, de la reflexión, de la divergencia, de las posturas conceptuales, entre otros; y, por otra parte, se encuentra el

concepto de intencionalidad recursiva, para hacer referencia al lenguaje en su carácter declarativo y ostensivo (Dennett, 1996). Las funciones ostensivas del lenguaje están dirigidas a expresar, mostrar y compartir algo. Asimismo, se plantea que estas funciones presuponen y exigen el empleo de una intencionalidad recursiva. Según Rivière y Nuñez (1994), esto se comprende mejor en la manera como Brentano caracterizaba lo mental: la propiedad de ser intencional, de ser “acerca de algo”. Los pensamientos, los deseos, las creencias, los recuerdos, etcétera, son estados intencionales, es decir, son pensamientos sobre esto o aquello, recuerdos de algo, creencias en tal o cual cosa, deseos de esto o de lo otro. Son, en definitiva, relaciones proposicionalmente abiertas, pues necesitan de un “de” o un “acerca de” para poder ser.

El problema que se inserta en el título del presente artículo, entre la evaluación y los significados: las múltiples formas de interpretar las intenciones discursivas de los estudiantes, hace referencia justamente a la metarrepresentación y la diversidad que se pone en juego en el momento en que el profesor expone los lineamientos de una evaluación, la forma en que los estudiantes organizan sus exposiciones discursivas basados en la interpretación que han hecho de los lineamientos descritos por el profesor, la producción del texto escrito o exposición oral que presentan los estudiantes y la posterior evaluación-valoración que efectúa el profesor y que, a su vez, se transforma en una nota cuantitativa. Al interior de estos movimientos organizados secuencialmente se evidencia un juego de inferencia entre mundos mentales, en la atribución de intenciones, deseos y creencias que hacen tanto los estudiantes como los profesores. El intento de ambos retoma, pues, la intersubjetividad secundaria y, por ello, cada uno se encarga de compartir focos de interés mutuo y de dar a conocer cómo se comprenden tales focos de interés.

Sin embargo, estos movimientos relacionados con el proceso de evaluación hacen

posible formular un punto de articulación, el cual pone en cuestión la mutua comprensión de las intencionalidades, puesto que es posible pensar que no en todas las ocasiones el estudiante tiene competencias para expresar lo que desea, y su discurso se muestra con virajes difícilmente comprensibles para el profesor o para cualquier persona que intente valorar lo que expresó y lo que realmente quería expresar. También se ponen en cuestión las competencias del profesor para atribuir estados mentales, puesto que al no tener contacto cercano con el estudiante, no se le facilita verificar la interpretación que se hace de lo que el estudiante expresa. Sin que se entienda como un juicio desvalorizante, sino como una forma de expresar la discontinuidad del proceso de evaluación, es posible pensar estos momentos como una “jungla semántica” que impide o disminuye la posibilidad de establecer un intercambio orientado a la intersubjetividad secundaria y la atención conjunta.

Si lo que se ha intentado esbozar es que hay un desencuentro en los momentos de la evaluación y en la “cercanía” entre los profesores y los estudiantes, entonces, ¿qué es lo que se evalúa? ¿Realmente se interpretan claramente las intenciones discursivas de los estudiantes? ¿La modalidad de la evaluación de las universidades permitiría más cercanía para que este proceso haga posible el intercambio?

Desde esta perspectiva, cuando la interacción no es posible, los mundos mentales no se cruzan, no permiten la inferencia y, sobre todo, la contrastación de si lo que pensó un profesor es lo que el estudiante quería decir. Se abre, de esta forma, una brecha, un campo semántico, una intermediación que sólo el lenguaje intenta cubrir por medio de la interpretación. La interpretación es nuestro recurso, la distancia que existe entre la realidad percibida, la realidad representada y esa otra realidad que existe independientemente de nosotros ya no es un problema en el discurso de las ciencias sociales, es ahora una verdad en la que muchos creen y tal vez la única posibilidad.

No obstante, los estudiantes (tal vez no todos) no logran capturar que la evaluación de sus trabajos no es necesariamente una verdad sobre su capacidad y no valora con exactitud su dedicación para exponer un tema-problema. La evaluación es un acto interpretativo tan lleno de sesgos, omisiones, distorsiones, aciertos, inferencias como cualquier interpretación producto del lenguaje.

Consideraciones para la interacción evaluativa

La propuesta para hacer una evaluación y posterior descripción que dé cuenta del proceso metarrepresentacional e intencional de los profesores universitarios en la interacción evaluativa con los estudiantes se delimita, partiendo de lo introducido por Lorna Wing (1998) y ampliado posteriormente por Ángel Rivière (1994), del protocolo de evaluación que establece un conjunto de doce dimensiones, que se desarrollan de forma sistemática en los seres humanos. Tales dimensiones se ordenan en cuatro niveles de cognición, donde a cada nivel le corresponden tres dimensiones que permiten hacer las consideraciones correspondientes para un proceso como el que se da entre los docentes y estudiantes.

A continuación se describen los cuatro niveles con sus respectivas dimensiones.

Desarrollo social

A este nivel corresponden las dimensiones:

- Relación social
- Capacidades de referencia conjunta
- Capacidades intersubjetivas y mentalistas

La relación social

Este rasgo remite a una adquisición de la complicidad interna en las relaciones, a las competencias intersubjetivas manifestadas en la apertura de la relación entre el docente y el estudiante.

Capacidades de referencia conjunta

Hace referencia a la habilidad para compartir focos de interés, acción o preocupación con el estudiante. Existen, también, facultades para compartir preocupaciones comunes que se manifiestan en la mirada referencial, que consiste en la mirada alternante entre un objeto o situación y una persona. En un plano teórico, la atención conjunta constituye la expresión más clara de intersubjetividad secundaria.

Estos son algunos ejemplos de los criterios para dar cuenta de esta dimensión:

- Comparte las observaciones sobre elementos técnicos aplicados por el estudiante.
- Acepta las consideraciones teóricas pertinentes al caso expuesto por el estudiante.
- Coincide con los procedimientos de forma, llevados a cabo por el estudiante.
- Reconoce y acepta la utilización de referentes teóricos propuestos por el estudiante para la realización de su práctica.

Capacidades intersubjetivas y mentalistas

Esta dimensión hace referencia a aquella capacidad que requiere comprender que las personas poseen representaciones mentales.

Comunicación y del lenguaje

A este nivel corresponden las dimensiones:

- Funciones comunicativas
- Lenguaje expresivo
- Lenguaje receptivo

Funciones comunicativas

La comunicación en este nivel debe entenderse como una actividad intencionada de relación, que se refiere a algo realizado mediante significantes; consiste en cambiar el mundo mental del estudiante con quien se interactúa, compartiendo con él una experiencia interna.

Lenguaje expresivo

Se presenta un lenguaje oracional que implica grados diferenciales de conocimiento

implícito de reglas lingüísticas, configurando un discurso que se organice en actividades conversacionales. Se encuentran temas de conversación, se adapta a las necesidades de su estudiante, regula los procesos de selección temática, y cambio temático en la conversación y en el discurso, entre otros.

Lenguaje receptivo

Esta dimensión se relaciona con la comprensión de nombres de objetos familiares o instrucciones en su contexto, que no necesariamente connotan lo mismo para el estudiante; hay una alta flexibilidad en el significado de las palabras.

Anticipación y flexibilidad

A este nivel corresponden las dimensiones:

- Anticipación
- Flexibilidad mental y comportamental
- Sentido de la actividad

Anticipación

Se define por la posibilidad que se manifiesta para anticipar cambios originados en el medio, lo que contribuye a atribuir previsibilidad a los acontecimientos.

Flexibilidad mental y comportamental

Son las habilidades de adaptabilidad y tolerancia a cambios en los contextos discordantes con la experiencia previa del docente ante los fenómenos que a su saber atañen.

Sentido de la actividad propia

Esta habilidad hace referencia a la variedad de propósitos y finalidades de las conductas que se esperan de un docente. La mayoría de estas actividades están dirigidas intencionalmente y modifican el mundo físico, pero también el mental. La capacidad de dar sentido a las acciones remite normalmente al futuro. Define una dirección teleológica para las acciones o situaciones, y a una actividad prospectiva o anticipatoria. Al mismo tiempo,

otorga coherencia, integra en totalidades unitarias piezas de información que se brindan al organismo: da unidad, orden y organización jerárquica a situaciones, acciones y representaciones.

El concepto de *sentido* tiene que ver con la relación entre la acción y el contexto. Las acciones con sentido se definen siempre por una versatilidad contextual de las que carecen las que no lo tienen, es decir, carecen de sentido las acciones completamente ajenas a los contextos. Otro aspecto sumamente importante de la noción de sentido para comprender estas habilidades, y que se relaciona con los anteriores, tiene que ver con el hecho de que el sentido tiene siempre un componente semiótico. Se relaciona con la posibilidad para dejar en suspenso las acciones sobre el mundo y crear significantes. No depende de una lectura fáctica, externa y empírica de la realidad del mundo, sino de su inserción en un proyecto flexible que depende y da dirección a las motivaciones de la acción y, en especial, a las acciones sociales. Los sentidos no son propiedades intrínsecas de las situaciones, derivadas de forma directa de su estructura físico-causal, sino asignaciones funcionales socialmente mediadas.

Simbolización

A este nivel corresponden las dimensiones:

- Imaginación y capacidades de ficción
- Imitación
- Suspensión

Competencias de ficción e imaginación

Se define por la presencia del juego de ficción, que implica la sustitución de objetos, o la atribución imaginaria de propiedades a cosas y situaciones.

Capacidades de imitación

Las capacidades de imitación expresan las facultades para reflejar un sentido de la identidad con otros, que es una expresión

fundamental de intersubjetividad, y, al mismo tiempo, constituye un reflejo y una condición de las funciones simbólicas e intersubjetivas.

Suspensión

Se define por la habilidad para crear y comprender significantes, es decir, para dejar en suspenso acciones o representaciones con el fin de crear significados que puedan ser interpretados por el estudiante.

Conclusiones

El proceso que ocupó el interés del presente artículo se describe reconociendo que todas estas funciones mentales tienen un aspecto en común, a saber, que permite comprender la “intersubjetividad secundaria” cuya característica esencial es la dotación de sentido, por parte del docente, a los temas conjuntos de relación a través de un proceso de conciencia compartida con el estudiante. Conductas tales como la de señalar puntos y situaciones de los procesos que configuran las prácticas profesionales con el fin de compartir con el estudiante su experiencia sobre ellos, son expresiones claras de intersubjetividad secundaria.

Para este ejercicio de intersubjetividad secundaria el docente tiene que ser capaz de acceder a su propio mundo interno y realizar una serie de elaboraciones cognitivas y análisis cortical de las emociones y de los estados internos propios. Esto permitirá darse cuenta, implícitamente, de que el estudiante es sujeto

de experiencia y de que es posible y deseable compartir la experiencia propia con la de ellos.

Lo que se expresa y comparte en el lenguaje, lo que se simula en la ficción (ejemplos, ejercicios ficticios e imaginativos), lo que se articula narrativamente, lo que se modifica y manipula en el engaño, son intenciones y estados mentales humanos. A través de las conversaciones, juegos de roles, interacciones cooperativas o competitivas, intercambios simbólicos, los docentes y estudiantes reflejan capacidades cada vez más refinadas de penetración intersubjetiva e intrasubjetiva. 

Referencias

- Dennett, D. (1996), *La conciencia explicada*, Barcelona, Paidós.
- Leslie, A. y Roth, D. (1991), “The recognition of attitude conveyed by utterance: A study of preschool and autistic children”, en *British journal of developmental psychology*, vol. 9, núm. 2, pp. 315-330.
- Núñez, M. y Riviére, A. (1994), “Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural”, en *Estudios de Psicología*, núm. 52, pp. 83-128.
- Premack, D. y Woodruff (1991), “The infant’s theory of self-propelled objects”, en *Cognition*, vol. 36, núm. 1, pp. 1-16.
- Riviére, A. (1991), *Objetos con mente*, Madrid, Alianza.
- (1994), “El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente”, en Rodrigo, M. (ed.), *Contexto y desarrollo social*, Madrid, Síntesis, pp. 47-78.
- Wing, L. (1998), *El autismo en niños y adultos*, Barcelona, Paidós.