

Suplemento Eduterapia 13

Abril 2004

Evaluación: Principios y estrategias

Carlos G. Wernicke



Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social

desde 1990 en Buenos Aires, Argentina

Estudio, investigación, difusión y docencia de la visión global en educación, salud y acción social
Registro Inspección General de Justicia n° C 1.520.371 - Entidad de Bien Público sin Fines de Lucro Decreto 6708 MVL
Registro Institutos de Perfeccionamiento Docente Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires DGEGP n° C-172
Tel. / Fax 0054-11-4791-2905 - www.holismo.org.ar - info@holismo.org.ar

SUPLEMENTO EDUTERAPIA es una serie constituida por artículos únicos publicada por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, con el fin de presentar sus desarrollos a lo largo del tiempo en relación con lo más central de su misión, a saber, investigar las aplicaciones prácticas del paradigma holístico en pedagogía, medicina, psicología y acción social.

SUPLEMENTO EDUTERAPIA es una serie monográfica publicada por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, San Vicente 735, V. López, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Tel. / Fax (011) 4791-2905; www.holismo.org.ar - info@holismo.org.ar
Directora: Mabel Fernández. Registro de Propiedad Intelectual DNDA 457.501. Eduterapia es nombre registrado n° 1.886.125. ISSN 1669-9203
La reproducción parcial o total por cualquier método no está permitida, salvo confirmación por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social de solicitud previa por escrito.

Evaluación: Principios y Estrategias

Carlos G. Wernicke

RESUMEN

Partiendo de las diferentes realidades en que vive el ser humano y en base a su desarrollo se describe la evaluación educativa y se brindan estrategias.

SUMMARY

Based on the different realities in which the human being lives and on his/her development, school assessment is described, and some strategies are mentioned.

ÍNDICE

- I. REALIDADES
- II. DESARROLLO
- III. EVALUACIÓN
- IV. CONCLUSIONES
- V. ALGUNAS ESTRATEGIAS
- VI. BIBLIOGRAFÍA CONEXA

I. REALIDADES

Aun cuando la realidad final sea una sola, no existe ningún ser humano capaz de aprehenderla en toda su extensión o todos sus pequeñísimos detalles.

De hecho, la incorporación de la realidad circundante constituye un lento proceso de acomodación y asimilación que comienza en el momento de la concepción y continúa durante toda la vida. El desarrollo es una de las características esenciales de todo ser vivo y se despliega en todas las dimensiones de éste: El desarrollo es físico, biológico, emocional, cognoscitivo y espiritual.

Wilber distingue en la realidad cuatro aspectos diferentes simultáneos:

1. La realidad objetiva individual, lo que podríamos denominar los aspectos materiales, biológicos, orgánicos, esto es, infraestructurales del sujeto.
2. La realidad subjetiva individual, lo que cabría considerar como los aspectos psicológicos.
3. La realidad objetiva compartida, es decir, los aspectos sociales de ella, la infraestructura social, las instituciones en sentido amplio.
4. La realidad subjetiva compartida, lo que constituye el aspecto psíquico de la cultura, las interacciones y relaciones.

Ahora bien, para evaluar cada uno de dichos aspectos debemos hacernos preguntas diferentes:

1. Objetividad individual: ¿Se adecua a la realidad compartida? ¿En cuánto se parece a los demás miembros objetivos del grupo?
2. Subjetividad individual: ¿Se adecua a sí mismo? ¿Qué coherencia interna guarda?
3. Interobjetividad social: ¿Se adecua al sistema construido por nosotros?
4. Intersubjetividad cultural: ¿Se adecua a nosotros?

Como Wilber mismo advierte, estudiar los aspectos objetivos de la realidad, tanto individuales como conjuntos, implica establecer unos parámetros válidos para estos evaluadores que, sin participación del sujeto (incluso sin su conocimiento) se le aplican para llegar a unas determinadas conclusiones calificatorias. En cambio, estudiar los aspectos subjetivos del sujeto o de su cultura requiere necesariamente de su participación. Así, los métodos y las herramientas utilizados para las evaluaciones serán muy diferentes cuando se trate de situaciones objetivables o subjetivas.

La misma distinción es establecida por la medicina cuando diferencia signos de síntomas: Los signos son calificaciones externas consecutivas a un examen externo. Se podría decir: 'El sujeto da señales de...'. En cambio, los síntomas son manifestaciones del sujeto, conscientes o no, de su situación

interna, que no podemos examinar sin su colaboración porque dependen de su expresión.

Un ejemplo médico: El sujeto presenta fiebre en un nivel paramétrico de 38,1° C (signo: desde el exterior se evalúa y califica); el sujeto dice que se siente afiebrado (síntoma, que puede coincidir con la evaluación / calificación externa o no). El síntoma puede tener extraordinario valor para la prosecución del cuadro, pese a no ser externamente evaluable.

Un ejemplo de proceso diagnóstico efectuado por un profesional no médico de la salud: El sujeto presenta disgrafía (signo) y cree que escribe muy feo (síntoma, que no necesariamente se corresponde con lo que el profesional puede 'objetivar'). Otra vez, el síntoma puede tener extraordinario valor para la prosecución del cuadro, pese a no ser externamente evaluable.

Un ejemplo áulico: La prueba de aritmética ha arrojado una nota de 7 sobre 10; tras la evaluación desde el exterior del sujeto, éste ha sido calificado y esa nota es suficiente para que sea promovido (signo). Sin embargo, el alumno considera que su examen ha sido un fracaso personal y está muy disconforme con su rendimiento (síntoma). Nuevamente, el síntoma puede tener extraordinario valor para la prosecución del aprendizaje, pese a no ser externamente evaluable.

II. DESARROLLO

Todo ser vivo debe ser considerado en comunicación constante con su contexto en todas las dimensiones en que es posible definirlo (física, biológica, emocional, intelectual, espiritual) y en todos los niveles de interacción con su medio.

Esta comunicación tiene lugar como característica intrínseca de la vida, desde la concepción, continuando ininterrumpidamente por siempre.

Las potencialidades (funciones y hasta estructuras anatómicas potenciales) con que el ser humano es concebido reciben de su contexto ciertas estimulaciones (a su vez simultáneamente físicas, biológicas, emocionales, cognoscitivas, espirituales) y no otras, a modo de paquetes de estímulos, con lo cual les es posible desarrollarse y convertirse en habilidades. Ejemplo: Potencialmente traigo la posibilidad de captar la letra escrita; pero necesito de la estimulación por el medio ambiente para desarrollar la habilidad de leer, para ser hábil en la lectura, para hacer verdadera la aptitud. De tal modo, las habilidades, consideradas por el sujeto propias de su personalidad, en verdad son producto de lo que el individuo ofreció al mundo y del mundo en que le tocó desarrollarse. Dos sujetos con las mismas potencialidades, sometidos a mundos estimulares diferentes, desarrollarán habilidades finales diferentes.

En su gran mayoría, las habilidades se desarrollan a lo largo de los primeros tres años de la vida. Los estímulos ambientales que llegan al sujeto en edades tempranísimas (la gestación, la lactancia, la primera infancia) están destinados a colaborar en la habilitación de los sistemas de funcionamiento o sistemas funcionales. Los que abordan al sujeto más tarde encuentran la mayor parte de las habilidades ya configuradas, y su presencia ejercita éstas hasta convertirlas en capacidades. Ahora el sujeto ya no sólo es hábil, sino que incluso es capaz: está capacitado y puede utilizar su capacidad en la vida cotidiana.

En la mayoría de los casos, cuando un individuo presenta dificultades, se trata de dis-capacidades (en este sentido restringido que aquí empleamos); mucho más infrecuente es que presente dis-habilidades, una dificultad en la configuración primitiva misma de los sistemas funcionales. Y lo más raro es que llegue al mundo con dis-potencialidades. Ejemplo: El sujeto es inquieto y no controla bien sus movimientos actualmente a) porque no ha venido al mundo normalmente equipado en su estructura anatómica o para el funcionamiento propio de ésta (dispotente), b) no ha desarrollado la habilidad de controlar sus movimientos por estimulación faltante, deficitaria o errónea durante la ventana evolutiva apropiada para la recepción de dichos estímulos (dishábil), o c) porque habiendo aprendido a controlar sus movimientos, la falta de oportunidades para ejercitar tal aprendizaje (otra vez estimulación faltante, deficitaria o errónea) no le permite ejercer el control (discapaz).

Las potencialidades también pueden ser consideradas como necesidades primordiales que el sujeto requiere satisfacer para que se transformen en habilidades. Estas necesidades, estudiadas y clasificadas por numerosos autores, se presentan en el Cuadro 1.

Potencialidades a desarrollar / necesidades a satisfacer son sólo perspectivas de un mismo fenómeno, a considerar siempre desde todas las dimensiones del ser humano. Son simultáneamente necesidades físicas, biológicas, emocionales, intelectuales, espirituales. Es el punto de mira del observador el que determina esta categorización. Las potencialidades son globales, la observación, fragmentadora.

El momento en que los paquetes estimulares ingresan en el sujeto y la intensidad con que lo hacen generan en éste un primer registro perceptual, los sentimientos básicos, que se convierten así más tarde en directores de la actividad cognoscitiva. En otras palabras, la conducta, dirigida por la actividad cognoscitiva desde que ésta es progresivamente capaz de hacerse cargo de la primera durante los años preescolares, depende a su vez, al comienzo directamente y luego por medio del pensamiento simbólico, de la vida emocional del sujeto, la que a su vez se construye de acuerdo con las satisfacciones e insatisfacciones que éste va experimentando.

Cuadro 1

<u>I. de Completamiento</u>	<u>II. de Desarrollo</u>
1. Pertenencia	8. Expresión
2. Seguridad	9. Autodefensa
3. Afecto	10. Autoafirmación
4. Compañía	11. Maduración
5. Aceptación	12. Expansión
6. Valoración	
7. Conocimiento	

De Wernicke, C. G. 1990: Las necesidades básicas

En la profundidad del ser vivo, las necesidades primordiales o potencialidades son en su diversidad inicial sin embargo bastante similares en cada especie. Los seres humanos nos parecemos bastante en cuanto a nuestras necesidades primordiales. A medida que el ser humano se construye en su interacción con el medio nos vamos diferenciando más y más. Somos algo más diferentes en cuanto a nuestros sentimientos básicos, muy diferentes en el campo cognoscitivo en cuanto a imágenes, secuencias de pensamiento, conceptos y abstracciones, y notoriamente diversos en nuestras conductas, tanto más cuanto más han divergido nuestros contextos culturales educadores.

Asombra cuánto nos hermana el genoma inicial y cuánto son capaces de separarnos nuestras conductas finales.

III. EVALUACIÓN

La evaluación puede definirse como procedimiento cognoscitivo de registro y a veces de categorización, según alguna escala de valores previamente establecida, de cualquier fenómeno; es normal y constante en todo ser humano. El diccionario la presenta como el cálculo del valor de algo, siendo el valor su conjunto de cualidades apreciables. En su etimología, la palabra evaluación surge de valer, del latín valere, que significa estar firme, con salud, potente.

Como se observa, las evaluaciones académicas o de salud son apenas casos muy especiales de un proceso universal. Para evaluar conscientemente una situación determinada (la fiebre, el grafismo o la capacidad aritmética) es

imprescindible recortar el campo evaluatorio: Es posible evaluar desde el universo hasta el recorrido de un solo batido del ala de una mariposa.

Desde el principio de la vida, la evaluación de la situación contextual es vital. La conformación del primer esquema afectivo-cognoscitivo incorporado en la memoria del sujeto tiene lugar en base a la evaluación que éste hace de la modificación del contexto. De esa evaluación depende que el sujeto genere en respuesta una conducta (y cierre el esquema o gestalt, desarrolle esa potencialidad, satisfaga esa necesidad). La evaluación es parte del proceso perceptual. La descarga tensional espontánea del inicio de la vida (el 'esfuerzo reflejo' de Piaget) conduce a la búsqueda y el hallazgo del primer objeto satisfactor, con lo que se produce el primer esquema, comienzo de un primer sistema funcional.

La primera evaluación, así, es la autoevaluación, que continúa de por vida. Evaluamos y nos autoevaluamos todo el tiempo, de modos consciente o no consciente. Progresivamente, en el curso de meses, nos percatamos de que también el otro evalúa.

La mayor parte del proceso evaluatorio (de todo el otro, de fragmentos del otro) transcurre en forma no consciente. Por medio de contactos, interacciones y relaciones nos evaluamos a nosotros mismos y unos a otros en el campo comunicacional en que nos toca actuar (el consultorio, el aula), extraemos conclusiones (es decir, calificamos / categorizamos) y procedemos en consecuencia. Entre otras cosas, también evaluamos las expectativas que el medio puso en nosotros, y re-accionamos a tales actitudes. Así, en el aula: de acuerdo con las actitudes del docente, evalúo (me doy cuenta) de que éste espera de mí una cierta conducta; evalúo (califico) que esa conducta me es beneficiosa, la produzco (le gusta que levante la mano y pregunte cosas, lo hago); en el consultorio: de acuerdo con las actitudes del profesional, evalúo (me percató de) qué tipo de respuestas busca (por ejemplo relacionadas con mis sentimientos y no con las conductas de mi familia) y evalúo (califico) que esas respuestas mejorarán mi relación con el profesional (y relato mis sentimientos).

De tal modo, la evaluación es parte inherente del proceso de aprendizaje:

La propia acción, voluntaria o no, produce una primera autoevaluación. La información ambiental actual (o incluso pasada) modifica dicha autoevaluación. Se produce entonces un control o corrección que finalmente, en un procedimiento de sintonía fina, conduce a la automatización de determinadas conductas. Si la información ambiental sólo transmite interés por el rendimiento final (es decir, su mensaje es que sólo eso será lo evaluado), se genera en el sujeto (el educando, el paciente) una motivación extrínseca (esto es proveniente desde fuera del sujeto, distinta de la intrínseca), consistente en entregar un producto final con el menor daño posible para sí mismo.

Este interjuego, generado en los mensajes previos de docente o profesional, 'educa' al sujeto para expresar por ejemplo sus necesidades o sus

sentimientos o sus pensamientos o determinadas conductas o solamente cierto perfil conductual, el único esperado (o incluso permitido) por el ambiente educativo / terapéutico.

Una conducta es producida dentro del individuo por múltiples vías, propias de ese sujeto en esa circunstancia. Tal es la esencia de un sistema funcional, que se reproduce dinámicamente: Una potencialidad, muchos caminos. La utilización preferencial de determinados circuitos conduce a la producción de estrategias procedimentales diversas, que se agrupan en lo que pueden considerarse diferentes expresiones intelectuales, las así llamadas inteligencias múltiples.

IV. CONCLUSIONES

Si releemos lo anterior, podremos extraer algunas conclusiones para nuestra práctica profesional y docente:

- ◆ Para evaluar algo a propósito, en conciencia, voluntariamente, debo circunscribir el campo evaluatorio: ¿Qué quiero evaluar?
- ◆ Al acotar el campo, debo recordar que se trata de un campo restringido, y no de toda la realidad. Cuando digo que evalúo por ejemplo aritmética o fiebre o disgrafía, en verdad estoy evaluando ese aspecto de toda una persona.
- ◆ La etapa de desarrollo alcanzada por el sujeto no siempre es la que utiliza en el momento de ser evaluado. Cuanto mayor sea la presión emocional más posible es que apele a la regresión, como forma de asegurarse situándose en una etapa madurativa previa. Para evaluar es necesario evaluar en qué etapa del desarrollo está operando el evaluado.
- ◆ No es lo mismo evaluar aspectos objetivos, mensurables, acorde a tablas numéricas preestablecidas, que evaluar aspectos subjetivos, no mensurables, acordes a la situación interna del sujeto, el que al colaborar en la evaluación tiñe ésta con su personalidad global.
- ◆ En los casos objetivos, el proceso global de la evaluación tiene tres instancias diferentes: la evaluación en sí misma (otorgamiento de un valor), la calificación (comparación con una escala de medición) y la promoción (paso a otro nivel de evaluación). Son ejemplos usuales las pruebas escolares y las pruebas psicométricas.
- ◆ En los casos subjetivos, a la evaluación en sí le sigue una interpretación diagnóstica dinámica, en ocasiones conjunta con el evaluado. Es la situación de las pruebas psicológicas proyectivas.

- ◆ Cuando evaluamos objetivamente, sin querer o sin saber (en forma no consciente) también estamos evaluando subjetivamente, sólo que sin participación del sujeto, esto es, estableciendo inferencias en base a nuestra experiencia personal y no en base a datos fehacientes provenientes del evaluado. Los riesgos inherentes a esta manera de actuar son obvios.
- ◆ Al evaluar es necesario conocer si se están evaluando potencialidades (algo más propio del campo médico), habilidades (más usual en las profesiones no médicas de la salud y en el estadio preescolar) o capacidades (más usual en las profesiones no médicas de la salud y en la escuela básica).
- ◆ Es muy útil tener en cuenta que por diversas circunstancias sujetos con grandes habilidades instaladas pueden no presentar los rendimientos finales (las capacidades) en un instante dado. Habrá que decidir si lo que se quiere evaluar son habilidades o capacidades (¿Quiero saber si camina bien o cuánto es capaz de caminar en 1 minuto? ¿Quiero saber si puede resolver este problema aritmético o si el resultado es exacto?).
- ◆ Ante todo evaluado (individual o grupal) es necesario, si se ejercen profesiones pedagógicas o terapéuticas, conocer el estado de satisfacción de sus necesidades primordiales, sus sentimientos básicos, sus lógicas personales /culturales, y no sólo sus conductas (incluidos los rendimientos) finales.
- ◆ Las evaluaciones no sólo tienen que tener por objetivo establecer las diferencias del sujeto con el grupo: También pueden dirigirse a establecer sus similitudes.
- ◆ La autoevaluación consciente del sujeto (no sólo en lo que respecta a sus propios rendimientos, sino con referencia a sí mismo como persona) debería formar parte de la educación cotidiana impartida en las escuelas, así como la expresión consciente de sus sentimientos y el autocontrol conductual de esta expresión.
- ◆ En tanto pedagogo o terapeuta, debo ejercer la autoevaluación consciente: ¿Qué influencia ejercen mis (in)satisfacciones, sentimientos, pensamientos, acciones? ¿Cómo puedo ejercitar más mi capacidad de autoconciencia de los mensajes que envío? ¿Cuáles son mis fines pedagógicos / terapéuticos al establecer esta evaluación de mis educandos / pacientes? ¿Qué influencia ejercen mis expectativas acerca de ellos sobre sus conductas / rendimientos finales? La coevaluación del cuerpo docente o del equipo interdisciplinario de la salud, en forma de reuniones periódicas, por ejemplo semanales, debería formar parte natural del trabajo pedagógico y terapéutico.
- ◆ Debo conocer las múltiples inteligencias (estrategias procedimentales) con que el sujeto es hábil para / capaz de resolver una situación.

- ◆ En ningún caso debo incrementar los sentimientos negativos (lo más usual: producir miedo) creyendo que así mejoraré la producción final. Esa evaluación está viciada de nulidad, porque no se apoya en un individuo armonizado que rinde, sino muestra rendimientos de un sujeto bajo presión, que no son los que debe alcanzar el acto educativo / terapéutico basado en una pedagogía / terapia armonizadora. La producción de miedo para alcanzar rendimientos pertenece a la pedagogía / terapia patologizante, negadora de la armonía del sujeto y por tanto productora de enfermedad (etimológicamente: infirmez). El pedagogo / el terapeuta productor de patología debe ser separado de su cargo, ya que produce daño. Formas escolares cotidianas de aumentar el estado de ansiedad por provocación de sentimientos negativos (y por tanto evaluaciones negativas y por tanto fracasos escolares) son la exigencia de exámenes requeridos por sorpresa, la calificación negativa de la conducta que luego debe promediarse merced al esfuerzo en el estudio, o la explicación difusa de las normas áulicas. La defensa corporativista de estas prácticas por terceros con la excusa de que 'se trata de un colega' es simple complicidad. La revisión constante en forma de autoevaluación y coevaluación profesional es la única garantía contra los bolsones de autoritarismo que cada uno lleva consigo debido sobre todo a la educación recibida y al tipo de sociedad en que nos tocó y toca vivir.

- ◆ Es fácil advertir que quien cree que su profesión consiste en evaluar fragmentos personales y no personas se adecuará más fácilmente a presentar resultados numéricos de rendimientos (de esta materia, de esta capacidad) en vez de relatos pormenorizados que incluyan descripciones de la personalidad de los educandos / pacientes. Los usuales 'boletines de calificaciones' deberían ser reemplazados por relatos detallados acerca de la persona evaluada, según criterios determinados por consenso en el grupo de evaluados (o sus padres, por ejemplo) y evaluadores (el grupo profesional, la escuela). Queda claro que para ello la evaluación debe constituir un proceso continuo, parte constante del diagnóstico / la terapia o la enseñanza / el aprendizaje.

- ◆ Parte natural de un proceso evaluatorio es la comunicación de los resultados de las evaluaciones a los evaluados y a terceros involucrados, como muestra de esencial respeto humano. El ocultamiento de información es una falta grave que conduce al deterioro de la relación pedagógica / terapéutica y a la producción de natural desconfianza por parte de los evaluados.

- ◆ Finalmente, he aquí un breve resumen ejemplificador de qué se podría evaluar, coevaluar y/o autoevaluar en pedagogía / terapia, tanto en forma individual como grupal:

- ⊕ Contenidos / conocimientos
- ⊕ Conductas particulares y actitudes generales
- ⊕ Habilidades (aunque no se reflejen en capacidades)

- ⊕ Comunicación (expresión, interacción, posibilidades de relacionarse, vínculos)
- ⊕ Participación grupal, integración social
- ⊕ Etapa del desarrollo alcanzada y etapa del desarrollo preponderantemente / actualmente utilizada
- ⊕ Necesidades primordiales, sentimientos básicos, estrategias procedimentales, lógicas más instaladas, creencias arraigadas, uso de inteligencias múltiples
- ⊕ Autoevaluación y control de las propias respuestas
- ⊕ Progresos grupales, personales y fragmentarios
- ⊕ Creatividad ante tareas nuevas a resolver mediante habilidades ya incorporadas
- ⊕ El contexto social general (la cultura, las subculturas, este grupo, esta persona)
- ⊕ Las interrelaciones entre manifestaciones biológicas, emocionales e intelectuales.

V. ALGUNAS ESTRATEGIAS

- ◆ Establezca su posición personal en el continuo democrático
- ◆ Establezca su posición en la pedagogía / terapia en relación con el continuo democrático
- ◆ Plantéese repetidamente el fin último de la educación / los objetivos finales de la terapia que usted propone (¿felicidad / salud / armonía o simple rendimiento?)
- ◆ Establezca en cada caso en comparación con qué parámetros usted evaluará (un determinado nivel de reproducción de contenidos, la media estadística del grupo, la situación actual del sujeto en relación consigo mismo, su propia necesidad de obtener resultados positivos ante alguien que lo evaluará a usted, etc.)
- ◆ Recuerde que nunca se evalúa un fragmento, sino a la persona en general. La evaluación consciente de un fragmento implica la evaluación no consciente del resto de la persona.
- ◆ Conozca del sujeto a evaluar:
 - ⊕ Su trasfondo cultural (contexto)
 - ⊕ La etapa de desarrollo por la que transita en este momento
 - ⊕ Sus estrategias procedimentales
 - ⊕ Sus emociones básicas
 - ⊕ Sus potencialidades (necesidades primordiales), habilidades, capacidades
- ◆ Recuerde que en cada ser vivo lo normal es la autoevaluación y la evaluación del contexto (el otro también lo está evaluando a usted)
- ◆ Opere para la producción de motivaciones intrínsecas
- ◆ Aclare minuciosamente a los evaluados qué evaluará

- ◆ Nunca haga de la evaluación un acto de ejercicio autoritario
- ◆ Recuerde que la atemorización disminuye los rendimientos cognoscitivos
- ◆ Jamás produzca evaluaciones ´sorpresa´
- ◆ Nunca compare a las personas del grupo entre sí en base a los resultados de evaluaciones
- ◆ Aplique diversas técnicas evaluatorias:
 - ⊕ Exámenes de contenidos
 - ⊕ Observación libre
 - ⊕ Observación sistemática de puntos determinados
 - ⊕ Análisis de producciones
 - ⊕ Evaluaciones individuales, subgrupales, grupales
 - ⊕ Evaluaciones propias y ajenas, coevaluaciones, autoevaluaciones
- ◆ La evaluación en sí no es lo mismo que calificación o promoción
 - ⊕ La evaluación es continua, la calificación es puntual
 - ⊕ La promoción es la respuesta social a la evaluación (indeterminado) o a la calificación (concreto)
- ◆ Si en su evaluación el sujeto detecta que a usted sólo le interesa la acción final, el sujeto se dispondrá a presentar sólo el producto final con el menor daño para él. Autoevalúe si usted considera que eso es pedagógico / terapéutico.

VI. BIBLIOGRAFÍA CONEXA

- Clave, 2000. Diccionario de uso del español actual. SM, Madrid
- Corominas, J., 1980. Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Gredos, Madrid
- Dyer, W., 1982. El cielo es el límite. Grijalbo, Buenos Aires
- Freud, S., 1968. El malestar en la cultura, en: Obras completas, Volumen III, Biblioteca Nueva, Madrid. Orig. 1930
- Luria, A., 1974. El cerebro en acción. Fontanella, Madrid
- Maslow, A., 1985. El hombre autorrealizado. Kairós, Barcelona
- Perls, 1975. Yo, hambre y agresión. Fondo de Cultura Económica, México
- Piaget, J., e Inhelder, B., 1969. Psicología del niño. Morata, Madrid
- Piaget, J., 1985. La construcción de lo real en el niño. Crítica, Barcelona
- Quirós, J. B. de, y Schragger, O., 1980. Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje. Ed. Méd. Panamericana, Buenos Aires
- Reca, T., 1973. Psicología, psicopatología, psicoterapia. Siglo XXI, México
- Watts, A., 1972. Psicoterapia del este, psicoterapia del oeste. Kairós, Barcelona
- Wernicke, C. G., 1984. Sistemas funcionales encefálicos y detección de su disfuncionalidad. Revista de la AAOFM Vol. 18 nº 55-56:57-64, Buenos Aires
- Wernicke, C. G., 1990. Las necesidades básicas. Tiempo de Integración año IV nº 18, Buenos Aires
- Wernicke, C. G., 1991a. Qué es holismo. Tiempo de Integración año V nº 22, Buenos Aires
- Wernicke, C. G., 1991b. Educación, reeducación y necesidades básicas. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial año 2 nº 4:5-31, Buenos Aires
- Wernicke, C. G., 2001. Pedagogía y diversidad humana. Introducción a la edición en español de: Enseñando y aprendiendo con Hannah, de L. Wise y C. Glass, Ed. Méd. Panamericana, Buenos Aires
- Wernicke, C. G., 2003. Aprender a pensar, enseñar a pensar. Suplemento Eduterapia nº 8, Buenos Aires
- Wernicke, C. G., 2003. Una pedagogía contextual. Educare IV:141-155, Costa Rica
- Wernicke, C. G., 2004. Cultura y evaluación. Suplementos de Eduterapia, por publicar
- Wilber, K., 1998, orig. 1995. Sexo, ecología, espiritualidad. Gaia, Madrid

Suplemento Eduterapia

NÚMEROS PUBLICADOS

1.	Esquemas de psicosis temprana
2.	DFH (Test del Dibujo de la Figura Humana)
3.	El diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención y sus límites
4.	Estimulación temprana (precoz) y tempranísima
5.	La Terapia de Contención en los Trastornos Generalizados del Desarrollo
6.	Sistemas funcionales y discapacidades de aprendizaje
7.	Retardo mental y psicosis temprana en el ejemplo del síndrome de Rett - 2ª parte
8.	Aprender a pensar, enseñar a pensar
9.	El contexto de las relaciones entre hermanos
10.	La historia de la vida en el trabajo diagnóstico
11.	Simetría, dominancia y preferencia
12.	Proyecto Padres Orientados
13.	Evaluación: principios y estrategias