

La evaluación: una perspectiva Waldorf

Martyn Rawson

Según el maestro Waldorf suizo Robert Thomas, “desde que existen escuelas (...), una de las tareas principales de los maestros ha sido observar, evaluar, valorar y clasificar el trabajo de los alumnos (Thomas, 2005). Más adelante, Thomas destaca que el tema de la evaluación se basa en tres aspectos fundamentales: el qué, el cómo y el quién. El qué son los hechos medibles, el cómo atañe a la relación entre el alumno y el profesor, y el quién indica la persona que aprende y evoluciona. Lo que captamos de una persona es algo único; no se puede tipificar, generalizar o medir. Nunca se puede completar, sino que permanece abierto.

En general evaluamos el pasado, lo que ya ha sucedido. Pero la evaluación también incluye un sentido de aquello que emerge, lo que está en un estado de evolución. Podemos intentar comprender el futuro del alumno a medida que emerge, por ponerlo en palabras de Otto Scharmer (Scharmer, 2009). Una evaluación puede ser igualmente una especie de mensaje desde el futuro que nosotros, en tanto que maestros y profesores, intentamos leer. Esto significa que nuestra evaluación debe dejar un espacio para el desarrollo potencial de la persona, y hacerlo bien

puede contribuir a sentar las bases para un futuro saludable. Así pues, en la valoración tenemos que crear un espacio para la voz de la persona que estamos evaluando y estar atentos a las señales que nos indiquen en lo que se va a convertir: el sello distintivo de esa persona que se va a manifestar en forma de acciones, gestos y actos de creación. Al hacerlo, debemos tener mucho en cuenta que nuestros juicios pasados podrían llegar a limitar dicho potencial.

El quién se refiere a la persona que lleva a cabo la evaluación. Cómo evaluamos manda un mensaje claro y define la naturaleza de la relación. ¿Es una valoración bien intencionada, respetuosa y prudente o bien distante, “objetizante” (es decir, que trata a la persona como un objeto o incluso como una estadística) y restrictiva (alumno flojo, buen alumno, alumno medio)? La calidad de una evaluación depende de la cualidad de observar, escuchar y entender.

Evaluar los aprendizajes en un contexto Waldorf implica que sabemos lo que significa aprender desde una perspectiva antropológica. Sorprendentemente hay muy poco publicado sobre lo que es en realidad la visión Waldorf del

aprendizaje, aunque Jost Schieren hizo recientemente una aportación interesante (Schieren, 2012). El aprendizaje es un tema complejo en el cual no puedo adentrarme ahora, pero quizás los dos aspectos más relevantes a recordar sean que el aprendizaje es un proceso que, por un lado, transforma el conjunto de la persona y por tanto cambia cómo somos y cómo actuamos; y, por el otro, tiene que ver con el hacer y con el compartir significados sobre uno mismo, los otros y el mundo.

Permítanme que deje clara desde el principio cuál es mi visión de la evaluación de los aprendizajes. Fui corresponsable de la creación y la publicación de la que probablemente sea la primera definición pública de los resultados de aprendizaje clase por clase (para las asignaturas de matemáticas, inglés en los colegios anglosajones y primera lengua extranjera) en el mundo editorial Waldorf (Mepham & Rawson, 1997; Rawson & Richter 2000). Aunque he ido fomentando regularmente el uso de la evaluación para el aprendizaje y criticado la falta de buenas prácticas evaluativas en los colegios Waldorf, al cabo de los años mi preocupación es más bien que el péndulo se ha decantado demasiado hacia el otro lado.

En este artículo reviso uno de mis intereses básicos de los principios pedagógicos Waldorf. Se trata de una versión bastante reducida de un artículo mucho más extenso sobre esta cuestión.

El contexto de la evaluación hoy día

Hoy día la evaluación debe entenderse en el contexto de la cultura educativa predominante actual, que pone el énfasis en la vigilancia, el control y el rendimiento y que usa instrumentos tipificadores, exámenes y clasificaciones. Esta cultura es tan influyente y aceptada por el llamado sentido común (¿quién se atrevería a discutir la famosa “calidad educativa”?) que no parece que haya alternativa alguna. Sin embargo, el profesor Stephen Ball del London Institute of Education califica lo que él llama la performatividad educativa de “cultura o sistema del terror. Es un régimen de rendición de cuentas que utiliza juicios de valor, comparaciones y gráficos como métodos para controlar, desgastar y cambiar. Lo que hace cada sujeto u organización sirve como medida de la productividad o el resultado, de la visualización de la calidad o de los momentos de promoción o inspección” (Ball, 2008, 49). Ball analizó a nivel mundial las instituciones que promueven estas políticas educativas y que buscan el rendimiento sin tener en cuenta para nada la pedagogía en su sistema. (Ball, 2012). No se trata de una teoría de la conspiración sino de un trabajo académico serio.

El impacto que tienen dichas políticas también ha sido analizado a fondo. El profesor Paul Verhaeghe concluyó que una cultura educativa que fomenta la

competición (reforzada por calificaciones numéricas y basada en la motivación de adquirir capital educativo en forma de calificaciones todavía más inflacionistas, que no nos dicen nada sobre las cualidades humanas de una persona) conduce a una mentalidad de ganador / perdedor entre los alumnos (Verhaeghe, 2015). Los que creen en este sistema tienden a valorar el materialismo, el consumismo, el individualismo, el narcisismo, la intolerancia a la diferencia, la xenofobia y piensan que los problemas de las personas (por ejemplo no tener trabajo, padecer una enfermedad, sufrir estrés, no tener seguro médico, ser refugiado, etc.) son culpa de cada uno.

Incluso entre los “ganadores” del “mercado” educativo hay muchos casos de depresión, inseguridad, abuso de drogas y estrés emocional derivados de esta búsqueda incesante del éxito y del parecer siempre joven. Muchas personas inteligentes, con estudios superiores, con una trayectoria de éxito y todavía jóvenes llegan a un momento de sus vidas en el cual aparece el burnout y empieza la larga y difícil tarea de conseguir un estado de salud holístico y con sentido. Verhaeghe se pregunta si no sería más razonable para una sociedad tal ofrecer una educación distinta, basada no en la competición sino en la solidaridad social.

Esta rueda educativa se pone en marcha en el jardín de infantes. Ulrike Keller investigó qué influencia ejercían las calificaciones numéricas o notas en

el aprendizaje de los niños pequeños (Keller, 2012). Los que se lo pueden permitir inscriben a sus hijos a un “turbo-parvulario” que les prepare para la escuela y les otorgue ventaja para con sus “competidores”. Una vez en la escuela la competición empieza en serio. Keller compara los distintos efectos entre un niño al que cuando llega a casa lo primero que se le pregunta es “¿Qué nota te pusieron en la escuela hoy? y otro al que le preguntan “¿Qué cosas interesantes viviste hoy en la escuela?” La primera pregunta ni siquiera tiene que derivar en recompensas tangibles (algo para consumir o simplemente dinero) para dejar claro al niño cuáles son las prioridades del mundo de los adultos.

Todo ello nos lleva de nuevo a la cuestión de lo que entendemos y valoramos en cuanto al aprendizaje se refiere. ¿Qué define realmente el aprendizaje? El profesor Horst Rumpf describe dos formas de aprender sobre el mundo y los conocimientos que de ellas se derivan (Rumpf, 2010). La primera se basa en el capturar, diseccionar, analizar, etiquetar, categorizar para posteriormente dominar y explotar aspectos del mundo (la elección de los verbos ya nos indica la actitud que hay detrás de este enfoque). La segunda forma de aprendizaje se basa en la observación respetuosa y minuciosa (en el contexto Waldorf diríamos “con asombro”) a modo de gratitud por el hecho de poder compartir esta experiencia, combinado con el tener claro que siempre hay más de lo que podemos

percibir o entender en cualquier momento dado. Es un proceso descriptivo y su objetivo es capacitarnos para poder vivir experiencias más enriquecedoras y poder, en consecuencia, transformarnos en tanto que aprendices.

El primer método de aprendizaje se puede evaluar valorando si el alumno posee el conocimiento. Lo que cuenta es el resultado, y lo podemos medir cuantitativamente. En el segundo método de aprendizaje lo que cuenta es el proceso. Podemos valorar cualitativamente cómo se ha adquirido el conocimiento y cómo la persona ha cambiado gracias a esta rica experiencia. En la educación Waldorf necesitamos los dos métodos de aprendizaje y los dos tipos de evaluación. La diferencia radica en qué método enseñamos primero y cuál privilegiamos y recompensamos.

Evaluar es un acto moral

La evaluación siempre comporta juicios sobre lo que estamos valorando, sobre cómo reconocemos la calidad, la excelencia, el esfuerzo, el compromiso, las intenciones y los efectos que los alumnos ejercen en su entorno. Cómo valoramos y recompensamos las distintas maneras de hacer transmite por lo tanto un mensaje moral. Ello impregna la cultura pedagógica de la escuela. Evaluar solamente los logros académicos cognitivos rebaja el valor de todo lo demás que hacen los niños. Los aciertos que reconocemos, los premios que concedemos, cómo elogiamos y

celebramos; todo tiene un efecto moral que configura la persona joven y también dice mucho de nosotros. Así pues, tenemos que ser muy claros con nuestros valores.

Evidentemente, las escuelas Waldorf deben ajustarse a las expectativas sociales externas en cuanto a medición de logros se refiere para no aislar a los alumnos de su comunidad. Nuestros alumnos tienen que obtener las cualificaciones necesarias para poder aprender un oficio o para ir a la Universidad. La educación Waldorf valora de veras y promueve el logro personal, pero al mismo tiempo adopta un enfoque no competitivo del aprendizaje. Valoramos, por ejemplo, el esfuerzo individual independientemente del resultado obtenido. Valoramos cómo son las personas y no solamente lo que dicen. Valoramos a las personas que aprenden de sus errores más que aquellas que defienden que el éxito consiste en no fracasar nunca. Sin embargo, la cuestión continúa siendo si adoptamos prácticas tradicionales que entran en conflicto con nuestros propios valores, tales como el énfasis en las calificaciones y los logros cognitivos y competitividad. ¿Cuán pronto y dé qué manera alentamos a los alumnos para que estudien para un examen? Para mí la pregunta fundamental sobre la evaluación es: ¿Qué consecuencias tiene sobre el ser total del niño, incluyendo su futuro? ¿Abre puertas y ventanas, fomenta el movimiento (interior y exterior) y promueve el aprendizaje sin determinar su resultado?

La evaluación dentro de una perspectiva del desarrollo

Un principio fundamental de la formación de maestros Waldorf es que éstos deberían entender no solamente el aprendizaje humano sino también el desarrollo humano desde un punto de vista antropológico. La observación minuciosa y el comprender cada individuo nos conduce a una apreciación de los procesos generales y comunes de aprendizaje y desarrollo. De todas formas, es importante ver estos principios generales no como normas sino como procesos arquetípicos que se traducen en una expresión individual y distinta en cada persona.

Saber esto permite a los maestros diseñar y planificar sus clases. El proceso iterativo de hacer, observar, contemplar y reflexionar refleja la creación y la conformación de situaciones pedagógicas en las cuales puedan darse el aprendizaje y el desarrollo. Todo ello significa, a su vez, que debemos adaptar nuestros modos de evaluación a la situación de desarrollo del niño.

En este punto surge el riesgo de imponer a los niños marcos de desarrollo inadecuados marcándonos una expectativa de cómo, por ejemplo, tendría que ser un niño de una tercera clase y lo que debería saber hacer. Gracias al trabajo del pediatra suizo Remo Largo, quien dio una conferencia magistral en el Goetheanum en el marco

del reciente Congreso Internacional de Maestros y Educadores, sabemos que el período de desarrollo normal a los seis años es de tres años y que a los catorce años es de cinco (sin tener en cuenta los niños con problemas específicos de desarrollo) (Largo, 2011). Así pues, no existen alumnos tipificados para la primera o la octava clase. Cada niño tiene una biografía de desarrollo única y por lo tanto reaccionará a una misma experiencia de modos muy distintos. Es normal.

El currículo Waldorf se estructura en años/clases, y las materias siguen su propia lógica de desarrollo en cuanto a contenido y método de enseñanza se refiere. La sabiduría de este currículo reside en el hecho de que propone una secuencia de experiencias que puede tener un efecto armonizador en los niños (Rawson & Richter, 2000). Propone tareas de desarrollo a un grupo heterogéneo de niños de una misma edad cronológica que comprende una comunidad de aprendices a través de sus experiencias compartidas. Sin embargo, ello no implica que los resultados deban ser tipificadores.

Para ser un maestro inclusivo, tengo que diferenciar las tareas que doy a los niños que han tenido la misma experiencia o escuchado el mismo cuento. Algunos niños necesitan una tarea que simplemente requiera repetir con sus propias palabras lo que ha explicado el maestro; a otros les podemos pedir que hagan comparaciones, interpreten,

modifiquen o incluso encuentren sus propios ejemplos; dicho de otro modo, que aprendan de forma transformativa. Los niños procesan sus experiencias de formas distintas porque son distintos. Por lo tanto, si diseño un examen escrito, tengo que posibilitar el éxito a todos los alumnos de la clase, incluso a aquellos cuyo desarrollo, por el motivo que sea, no se sitúa en la media normal. Eso significa que espero más de algunos que de otros. Y claro está: hay modos mucho mejores de evaluar a los niños que proponiéndoles un examen escrito.

La evaluación de cómo se enseña antes que la evaluación del alumno

Evaluar a los alumnos da por sentado que la enseñanza garantiza aprendizajes óptimos. Si este es el caso, entonces el único factor variable es el alumno. Pero a menos que la enseñanza sea óptima, el centro de atención tiene que ser el efecto más que la variable principal en juego: o sea, el maestro, la enseñanza y el contexto de aprendizaje. Evidentemente, los estados valoran los resultados de los exámenes para juzgar la calidad educativa de una escuela. Pero éste es un instrumento crudo que no tiene en cuenta el contexto. Los resultados pobres de las escuelas situadas en zonas socialmente desfavorecidas siempre reflejan injustamente la labor de los maestros, quienes en realidad pueden estar ejerciendo un trabajo maravilloso en unas condiciones casi imposibles.

Un enfoque equilibrado tiene que valorar tanto la enseñanza como los resultados que de ella se derivan. Dicho de otro modo, la evaluación conlleva un ciclo de reflexión sobre la enseñanza, en la enseñanza y para la enseñanza. Significa centrarse en los alumnos, en su trabajo, en lo que hacen y lo que dicen, y en cómo lo hacen. Implica saber qué hacer en cada momento en el aula y sospesar cuál será el siguiente paso a seguir. Reflexionar sobre la enseñanza es retrospectivo; miramos hacia lo que ha sucedido. Reflexionar en la enseñanza o mientras enseñamos implica darse cuenta de cómo reaccionan los niños y saber dar una respuesta pedagógica de un modo intuitivo. Es como una especie de intuición pedagógica que se basa en el conocimiento encarnado y el trabajo tácito adquirido con la práctica, el estudio y la contemplación. Reflexionar para la enseñanza conlleva planificar, anticiparse y preparar las clases.

La evaluación raramente requiere un juicio final o definitivo. Es prudente, respetuosa y tentativa, provisional e iterativa; en otras palabras, es continua. La evaluación debería ser una manera de afianzar el aprendizaje y el desarrollo.

El trabajo de John Hattie muestra que el factor más influyente para optimizar el aprendizaje son los maestros capaces de observar las consecuencias que su modo de enseñar tiene sobre la actitud para con el aprendizaje de sus alumnos y que modifican sus métodos de enseñanza a

partir de dichas observaciones (Hattie, 2012). El mensaje principal de Hattie es “Conoce tu huella”. Traduciendo la expresión: “Percibe cómo reaccionan los niños ante las situaciones de aprendizaje que creas con tu forma de enseñar, con el currículo, el contexto escolar y el clima. Aprende de ello y luego ajusta tu enfoque adecuadamente”. Es lo mismo que decir: “Basa tu modo de enseñar en una perspectiva práctica de la docencia”, lo cual significa centrar la evaluación en la enseñanza más que en los alumnos, a partir de las observaciones de las consecuencias en los aprendizajes.

El segundo factor más importante, siempre según Hattie, es la naturaleza de la respuesta del maestro ante el aprendizaje de sus alumnos. El objetivo de la evaluación para el aprendizaje es dotar a los alumnos de reflexiones y propuestas de modo que ellos entiendan qué pasos concretos habrá que seguir a continuación. Las respuestas alentadoras, formuladas con tacto y sensibilidad, que ayuden y que sean prácticas son inestimables en el contexto del aprendizaje.

¿Qué tipos de evaluación de alumnos existen en la pedagogía Waldorf?

En las escuelas Waldorf hay dos formas básicas de evaluación: la evaluación para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje. Los dos métodos se pueden usar para hacer el seguimiento de la

calidad de la enseñanza y para medir los logros de los alumnos según unos criterios pertinentes. El enfoque Waldorf se centra principalmente en la evaluación para el aprendizaje y la evaluación ipsativa, que valora al alumno en relación a su propio punto de partida (Avison & Rawson, 2014, 38). Quiero dejar claro que yo escribo desde una perspectiva europea. No tengo experiencia en los colegios Waldorf de los Estados Unidos y parte de mi terminología puede resultar desconocida. Ahora destacaré los tipos de evaluación que considero más pertinentes en cualquier contexto Waldorf.

Evaluación ipsativa

La evaluación ipsativa (del latín ipse, que significa “uno mismo”) se refiere a cada uno. Esto significa que el rendimiento del alumno se evalúa teniendo en cuenta lo que logró anteriormente partiendo de un punto concreto (por ejemplo, el inicio del curso, el inicio de un bloque o módulo, etc.). Dicho de otro modo, el mismo logro puede significar un gran progreso y esfuerzo para una persona, o el resultado de un esfuerzo mínimo y ninguna mejora para otra. La evaluación ipsativa es una manera de individualizar la evaluación del alumno, tomando en consideración su situación global.

La evaluación ipsativa hace un repaso a la biografía del alumno y percibe lo que va emergiendo en él o ella a lo largo del tiempo y a través de situaciones diversas. En efecto, esta es la manera Waldorf de evaluar, y es realmente la forma más

adecuada de evaluar individualmente a los alumnos de una misma clase con una amplia gama de habilidades, incluso para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje. El alumno no compite con nadie más que no sea él mismo. El alumno se pregunta: "¿Puedo hacerlo mejor?" "¿Puedo mejorar en lo que ya he logrado hasta ahora?" "¿Qué necesito para hacerlo mejor?" La evaluación ipsativa responde a las preguntas particulares de cada alumno.

Un ejemplo de esta forma de evaluar en mi escuela es la utilización de hojas de seguimiento después de cada periodo de lección principal (o de cada trimestre o proyecto) a partir de la novena clase en adelante. Los alumnos guardan estas hojas en una carpeta. Luego en las reuniones con el tutor o consejero, alumno y tutor analizan las hojas y revisan las tendencias y maneras de hacer. Las comparaciones se establecen con la persona misma, con los distintos logros obtenidos anterior y posteriormente en una misma materia o campo, en vez de comparaciones con otros alumnos o con criterios tipificados. El maestro tutor puede llevarla a cabo cuando devuelve los cuadernos de la clase principal al final de cada bloque. La evaluación va dirigida al alumno y no se mide en función del patrón de la clase ni de lo que el maestro considera adecuado para ese nivel.

Evaluación formativa

La evaluación formativa se centra en el proceso. Incluye el seguimiento del

aprendizaje que tiene lugar para cada alumno o cada grupo, y se usa para hacer ajustes al proceso de aprendizaje y para proponer reflexiones a los alumnos sobre el suyo propio. Tiene que ver con el cómo sucede el aprendizaje y puede ser formal o informal, ya que el maestro o profesor puede ponerla por escrito o hacerla verbalmente. La documentación de los hechos observados in situ es en realidad bastante difícil de gestionar puesto que en general nos despista o aleja de lo que está pasando en clase. Sin embargo, si la llevamos a cabo después de clase estamos expuestos a los riesgos de la memoria selectiva. A veces doy una hoja con distintos aspectos a tener en cuenta a alumnos invitados u oyentes para que anoten qué hace cada alumno. Si comparo estas observaciones más objetivas con mi propia visión retrospectiva, podré reconocer cuándo me he alejado de la realidad. Por lo tanto, elaboraré una lista muy breve de aspectos importantes a observar durante la clase y anotaré cuándo y cómo suceden con un código sencillo.

Evaluación sumativa (o de resultados)

En su definición original, evaluación sumativa significa emitir juicios sobre si se han logrado o no resultados. En la educación convencional ello a menudo se traduce en medir los hechos con unos criterios tipificados y estadísticos. No obstante, en la pedagogía Waldorf significa resumir todo lo que se ha hecho.

A lo mejor “evaluación de resultados” sería un término más apropiado. Este tipo de evaluación se puede utilizar para determinar si un alumno ha resuelto una tarea satisfactoriamente o si ha aprendido lo que se pedía. Normalmente se hace al final de un período o bloque de aprendizaje y antes de que empiece el siguiente. Probablemente es más adecuado aplicarlo cuando evaluamos una actuación literal (de teatro, de eurítmia, musical, de arte, una presentación oral, una demostración práctica, entre otras muchas posibilidades).

La evaluación de resultados suele formalizarse bajo forma de exámenes con un criterio claro de éxito. Requiere un juicio que se basa en pruebas que demuestren que el alumno ha conseguido llegar donde se le pedía. Esto implica diseñar una serie de criterios que definen lo que se supone que el alumno debe conseguir y que los alumnos saben qué se espera de ellos.

La evaluación de resultados asigna tareas o usa criterios determinados para cerciorar niveles de logro. Por ejemplo, al final de la décima clase, el resultado esperado en biología debería ser: el alumno tiene que comprender el sistema digestivo humano. Nos cercioramos de que lo ha hecho pidiéndole que dibuje un diagrama y explique el proceso digestivo utilizando la terminología adecuada. De este modo determinamos cuán bien ha memorizado el material. Sin embargo,

esto sólo pone a prueba una dimensión del aprendizaje. Entonces podríamos pedirle que comparase el carácter y la función de varios sistemas de órganos o incluso preguntarle si el aprendizaje sobre dichos órganos le ha influenciado a la hora de entender sus propias actitudes y de qué manera.

En mi opinión, a menos que pensemos que es importante poner a prueba la memoria a corto plazo (porque aprenderse hechos de memoria suele ser a corto plazo), los alumnos deberían poder acceder a toda la información relevante necesaria para responder a las preguntas. Si tienen sus apuntes y cuadernos del bloque principal a mano durante el examen, las preguntas pueden apuntar hacia la comprensión más que hacia la simple memorización. Dado que hay tantísima información disponible a nuestro alcance, el auténtico don no es recordarla sino saber cómo usarla. Este enfoque de la evaluación fomenta que los alumnos conserven buenos apuntes. Los cuadernos de la clase principal no deberían ser sólo bonitos y completados a tiempo; por encima de todo deberían ser recursos para el futuro.

También tiene que haber variedad en las tareas o ejercicios, puesto que no existe casi ninguna tarea que incluya todas las habilidades, conocimientos y actitudes que entran en juego a la hora de la valoración. Estas tareas pueden compilarse en lo que llamamos un portfolio a lo largo de un período de

tiempo determinado. Los criterios para valorar el trabajo de los alumnos tienen que quedar claros desde el principio y para todo el mundo, y deberían fragmentarse en fases o pasos concretos. En los casos en los que la evaluación holística entre en juego (por ejemplo, cuando puntuamos un escrito creativo o la calidad del lenguaje escrito en una redacción) tenemos que establecer un equilibrio entre criterios duros (cuantitativos) y blandos (cualitativos).

La evaluación de resultados también puede determinar marcadores de desarrollo, como preparación o base escolar, habilidades para la lectura y la escritura y los niveles en matemáticas. Este tipo de evaluación tiene su lugar en la pedagogía Waldorf, pero no como instrumento de selección, sino a modo de simple diagnóstico.

Por último, que profesores que no conocen al alumno (asesores externos) o que no les tengan en clase en ese momento corrijan tareas o ejercicios es útil para el diálogo entre maestros y profesores. Les permite valorar con una cierta perspectiva si las tareas eran apropiadas y si los criterios se aplicaron de forma pertinente. Evidentemente los alumnos no tienen que verlo. La evaluación de resultados siempre debería tener en cuenta otros trabajos recientes, porque la situación de examen a menudo supone una presión para los alumnos y no siempre refleja lo que son capaces de hacer.

Evaluación continua

Este método no es tan continuo como parece. En realidad se puntúa y se basa en la acumulación de resultados de los trabajos escritos que se han pedido. De hecho es una forma de evaluar resultados a lo largo del tiempo más que de un solo examen al final de un período de aprendizaje. Se podría usar de modo formativo haciendo observaciones y anotaciones regulares de la participación oral en clase y del trabajo y la actitud en grupo, pero no suele hacerse así. Ciborski y Ireland la describen como un método propio de la pedagogía Waldorf, pero en realidad es el método propio de las escuelas públicas (Ciborski & Ireland, 2015, 89-90). Los alumnos cuentan que la evaluación continua aumenta su nivel de estrés y puede tener el mismo efecto emocional que el de una vigilancia continua. La evaluación continua suena racional y efectiva pero, una vez más, ¿quién quiere que le evalúen continuamente?

Evaluación de diagnóstico

Sirve para identificar qué alumnos necesitan ayuda. Algunas veces la evaluación de diagnóstico se asocia a focalizarse en los problemas y los trastornos pero no tiene por qué ser necesariamente así. Uno puede identificar ejemplos de buen aprendizaje y desarrollo saludable y aprender muchísimo de ellos.

Evaluación para el aprendizaje

Este enfoque busca interpretar los hechos para que los maestros y los alumnos puedan determinar si éstos últimos están aprendiendo, hacia dónde tienen que ir y cómo llegar allí de la mejor manera. Conlleva compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos, implicarlos en la auto-evaluación y darles a conocer la visión del profesor o maestro. Este proceso acompaña a los alumnos a un siguiente paso y da por sentado que todos los alumnos pueden mejorar (Hipkins 2007; Swaffield 2008; Swaffield & Dudley 2011).

Evaluación de la evaluación

La usan los maestros y profesores para valorar si sus métodos de enseñanza fueron efectivos. Aquí se evalúa la enseñanza, no los alumnos.

Evaluación entre iguales y auto-evaluación

En la evaluación entre iguales los alumnos son evaluados por sus compañeros de clase. También implica que los alumnos participan en el diseño de la evaluación, lo cual les ayuda a valorar la naturaleza de la evaluación y a llevarla a cabo con sensibilidad y tacto; de manera respetuosa, justa, pero también honesta. Este proceso refuerza la propia habilidad para evaluarse a sí mismos. Es una forma humana y no burocrática de hacer valer la unicidad de una persona; es, en resumen, el antídoto para la tipificación.

Una evaluación completa comprendería una auto-evaluación, una evaluación entre iguales y otra del profesor (por ejemplo, para valorar los proyectos finales de la octava y la duodécima clase). Estas tres dimensiones, que abarcan el contexto social en el que se encuentra el alumno, enriquecen, tal como propone Robert Thomas, el clima cultural de la escuela.

Algunos aspectos clave a tener en cuenta antes de evaluar

El primer punto a tener en cuenta en cualquier evaluación es si los criterios se ajustan al objetivo. Recomiendo ser críticos en este sentido. Déjenme que lo ilustre con un ejemplo un tanto exagerado. Si leo en un prospecto Waldorf de normas recomendables (como por ejemplo el que se incluye en el apéndice de Ciborski y Ireland) que un niño a una cierta edad debería poder permanecer sentado en una silla, prestar atención y respetar a los demás (entre otras cosas) al final de la primera clase, tengo que pensar en varios aspectos antes de evaluarlo. Por ejemplo, ¿qué pasará con el niño si lo observo y luego documento su comportamiento? ¿Le afectará mi observación? Steiner y demás estudiosos de la sociología de su época, aunque por motivos distintos, creen que sí le afectará.

En segundo lugar, ¿qué hago con mi evaluación una vez llevada a cabo y documentada? ¿Qué consecuencias tendrá para el niño? ¿Qué puede hacer

el niño y que se supone que tienen que hacer sus padres? ¿Mi evaluación cambiará mi forma de enseñar para que el niño se sienta por más tiempo, preste más atención y sea más amable con sus compañeros o será él o ella quién cambiará, simplemente porque yo se lo pido (o se lo digo)? En otras palabras, ¿esta forma de actuar es adecuada para éste y para cualquier otro niño? La pregunta es: ¿qué consecuencias tiene realmente una evaluación sobre un niño y cuáles son los valores pedagógicos subyacentes a esta norma?

El ejemplo de un niño sentado en una silla demuestra (quizás de forma un poco radical) la importancia de los valores que imperan en la gestión del aula. Conozco grupos de clase que son modelos de comportamiento cuando el maestro está presente, pero que en cuanto esta figura de la autoridad se ausenta, se instalan el caos y las intimidaciones, y es casi imposible enseñar cuando entra el maestro de especialidad. También conozco “buenas” clases que pueden trabajar solos durante más tiempo (incluso en la segunda o tercera clases) cuando el maestro ha salido y que se muestran receptivos y acogedores con los maestros de especialidad. Lo que quiero decir es que el mal comportamiento de los alumnos del primer ejemplo quedaría reflejado en una evaluación sin ninguna referencia al efecto del maestro-tutor invisible.

Evaluar las capacidades, las habilidades y las competencias

Buena parte del aprendizaje es social en el sentido que sucede durante el diálogo o la interacción con los otros. Además, la mayoría de habilidades sólo pueden ilustrarse en un contexto real y relevante. Lo que es válido para el aprendizaje también lo es para la evaluación de los aprendizajes. Si examinamos a los alumnos individualmente sobre cosas que en realidad se hacen con los demás (por ejemplo, el uso de las lenguas) o que se ilustran mejor en situaciones de la vida real, tenemos que poder diseñar ejercicios de evaluación que tengan en cuenta estos factores.

El énfasis en las competencias (normalmente definidas como habilidades, conocimientos y actitudes en un campo o dominio particular del aprendizaje) ha provocado que las tratáramos como si fueran cosas que uno adquiere y posee, en vez de procesos en curso que sólo se manifiestan en situaciones concretas y bajo condiciones concretas. El concepto de que el aprendizaje es transferible de un dominio a otro es una simplificación en toda regla. En realidad siempre tenemos que aprender para aplicar habilidades nuevas a situaciones nuevas. Lo que transferimos es la disposición para el aprendizaje, los hábitos de pensamiento y percepción, y la sensibilidad a ciertos parámetros. Las capacidades son grupos complejos

de disposiciones y habilidades que nos permiten realizar tareas complejas como pueden ser trabajar con textos escritos en otros idiomas, llevar a cabo experimentos de química o escenificar una obra de teatro.

Así pues, debemos proponer a los alumnos ejercicios o tareas que les permitan utilizar y desarrollar una gama de disposiciones y habilidades en situaciones complejas y auténticas, con lo cual debemos tener métodos flexibles de evaluación. En este sentido, lanzo unas cuantas propuestas generales:

- La tarea tiene que ser clara para los alumnos.
- La tarea tiene que ofrecer las oportunidades necesarias para que pueda usarse la competencia adecuadamente.
- La tarea debería incluir algo que hacer, o sea, una tarea real que se ubique en un contexto significativo y que lleve a lograr algo que los alumnos consideren relevante. En términos Waldorf, esto quiere decir que la tarea debe implicar la voluntad del alumno.
- La evaluación debe producirse a lo largo del tiempo, preferiblemente a través de contextos variados y en los que el uso de la competencia deseada se pueda aplicar de formas distintas.
- Tanto el alumno como el profesor que evalúa tienen que dejar claro qué hechos o pruebas serán necesarios. De este modo la evaluación se basa en criterios formulados con precisión.

- El proceso evaluativo también es formativo y debería permitir y ayudar a los alumnos a comprender mejor sus aprendizajes.
- Las respuestas y recomendaciones claras, basadas en las pruebas o los hechos, ofrecen claridad en los logros y pasos a seguir.
- Para emitir un juicio general sobre la competencia, hay que incluir distintos episodios a lo largo de un período de tiempo y tener en cuenta diversas evaluaciones.

Métodos para evaluar y monitorizar

Parte del seguimiento es informal, simplemente lo hace el maestro mental y conscientemente. Sin embargo, cuantos más alumnos tiene un maestro o profesor y cuantos más grupos de clase, más difícil será, y más fácil resultará formarse juicios inconscientes de los alumnos que pueden ser erróneos y que pueden favorecer a algunos y discriminar a otros. Muy pocos maestros lo admiten, pero por mi experiencia personal y respaldado por la investigación, puedo decir que esto ocurre (Kelly, 2011).

Por lo tanto, es esencial anotar y guardarlo de alguna forma. Normalmente esto se traduce en una lista de clase donde se anotan varios aspectos como la asistencia, la puntualidad, la participación activa y constructiva en las clases, si se han hecho los deberes y los trabajos, qué resultados se han obtenido en las

evaluaciones sumativas, problemas recurrentes, informes de la clase de apoyo, de los casos de estudio y otras informaciones importantes.

El alcance temporal de dicha información varía según lo que sea más importante y útil. No tiene ningún sentido anotar aspectos que no necesitamos, no entendemos o no podemos solventar (por ejemplo particularidades médicas crónicas). Dichas informaciones sólo cobran sentido si aportan algo a nuestra percepción del alumno.

Informes: Al final de cada curso, se dan los informes. En mi escuela se redactan textos (no se dan en forma de notas numéricas) que definen al alumno y destacan sus puntos fuertes y débiles. Se valoran aspectos de la participación del alumno en la escuela, como su asistencia y puntualidad. Se describe el comportamiento social del alumno. Se incluye un resumen del currículo correspondiente a cada materia y una visión general de los principales resultados de aprendizaje. Se mencionan los logros de cada alumno y se añade un comentario formativo de cómo trabajó, lo que encontró fácil y lo que le resultó difícil. Finalmente, se especifican para cada alumno los pasos a seguir a nivel de aprendizaje, actitudes y comportamientos.

El informe tiene como objetivo informar a los padres y los agentes externos más que a los alumnos (quienes ya conocen estas informaciones por vía directa y no

deberían esperar sorpresas), aunque en las clases de los más jóvenes también puede ir dirigido (al menos en parte) al alumno en cuestión. Se intenta que sea justo y objetivo, pero que también muestre interés por el alumno. Algunos maestros y profesores se pierden en los detalles y la perfección, y entregan los informes tarde o se angustian para acabarlos a tiempo. Otros, todo lo contrario: utilizan fórmulas tipificadas y no personalizan. Si se han guardado regularmente anotaciones pertinentes, escribir un informe debería ser fácil porque ya se han ido recogiendo pruebas y se han emitido juicios a lo largo del tiempo.

En la secundaria y el bachillerato, los alumnos deberían poder tener la oportunidad de leer los informes y discutir con el profesor aquellos aspectos que no entiendan o con los que no estén de acuerdo. Si han habido exámenes o evaluaciones externas (como por ejemplo testimonios en períodos de prácticas en el mundo laboral o en los proyectos) las valoraciones deberían añadirse al informe.

Como demostró la investigadora Waldorf Heidi Engel, los informes escritos tienen bastantes ventajas respecto a las notas numéricas y los análisis de competencias (Engel, 2013). Un informe escrito puede redactarse con mucha sensibilidad para tener en cuenta cada alumno individualmente. Esto es especialmente importante para los alumnos más flojos,

sobre todo en aquellos casos en los que se recomiendan medidas adicionales. Éstas se pueden enmarcar en términos positivos y alentadores que a su vez valoren los esfuerzos del alumno (aunque los resultados suelen ser normativamente pobres). Los comentarios vacíos o genéricos totalmente fuera de contexto (como “necesita practicar” o “tiene que esforzarse más”) en general no ayudan y pueden reforzar la sensación que ya tiene el alumno de poco rendimiento. Igual que tampoco ayudan los comentarios cliché del tipo “Bien”. Un comentario así no aporta nada a aquellos que hicieron progresos significativos y rebaja todavía más los que no los hicieron. Heidi Engel aboga por una cultura de la evaluación que sea sensible a las relaciones personales (el cómo y el quién), puesto que éstas son fundamentales en el aprendizaje y el desarrollo.

Los portfolios de competencias: Cada vez más, las escuelas Waldorf usan los portfolios para documentar las competencias que los jóvenes desarrollan a través de situaciones informales de aprendizaje, como las experiencias en el entorno laboral, los proyectos como el de la duodécima clase, las obras de teatro, y otros proyectos de este tipo. El European Portfolio Handbook detalla cómo pueden estructurarse estos portfolios (Koch, 2010). Además de servir como auto-evaluaciones, los documentos de los portfolios de competencias pueden incluir informes externos de los logros de los jóvenes. A menudo se usan para

complementar las peticiones de acceso a la universidad, ofertas de formaciones remuneradas y oportunidades laborales.

Los hechos naturales del día a día: Este tipo de pruebas se recogen durante un tiempo determinado y se derivan de las distintas actividades de la vida real o que se desarrollan en contextos auténticos. No se trata ni de pruebas postizas ni de situaciones de clase artificiales. Dichos hechos pueden recogerse de la forma que mejor tenga que ver con la competencia o habilidad en cuestión. Esto incluye el trabajo que el alumno realiza a lo largo de una clase, y los ejemplos pueden ser los mismos y cotejarse a lo largo del tiempo. Es más fácil compilarlo en forma de trabajos escritos o de aquello que puede ser fotografiado, grabado o filmado, aunque el principio se mantiene intacto en el caso de la oralidad (participación en debates, exposiciones en clase, hacer propuestas o responder ante ellas, hacer preguntas y crear diálogo sustancial). Aquí lo que importa es que el profesor documenta los hechos basándose en un criterio específico. Es importante que otros profesores colaboren y que se consensúen mutuamente las valoraciones.

Que sean hechos naturales no significa que sean espontáneos. Los maestros y profesores tienen que diseñar tareas relevantes que creen oportunidades para que los alumnos puedan demostrar sus competencias sin que sean situaciones artificiales u ficticias. Y además tienen

que poder y querer documentar dichos hechos. Este enfoque se parece a lo que Ciborski y Ireland definen como evaluaciones performativas de aprendizajes experimentales o evaluación simultánea al aprendizaje, aunque en realidad lo que describen es la evaluación simultánea a la enseñanza o la instrucción (Ciborski y Ireland, 2015, 85-87). La prueba de que se está dando el aprendizaje no es cómo se comporta el niño durante los períodos de enseñanza, como por ejemplo su participación. De nuevo, depende de lo que entendamos por aprendizaje.

Notas numéricas (es decir, puntuar según una escala de logros): La forma en que presentamos nuestras reflexiones y propuestas acerca del aprendizaje es fundamental. Darle a un alumno notas numéricas a cualquier edad sólo tiene sentido si se acompaña de reflexiones que muestren al alumno el camino a seguir. Las notas sin comentarios indican el nivel de logro al final de un proceso de aprendizaje, por ejemplo cuando el alumno acaba su escolarización. Incluso entonces, mejor acompañarlas de algún comentario formativo que enfatice los puntos fuertes y débiles y haga propuestas concretas de cómo el alumno puede mejorar su rendimiento.

Las escuelas Waldorf son conocidas en ciertas zonas (por ejemplo en la mayor parte de Europa y alguna veces en América del Norte) por no dar notas a los alumnos, incluso en los cursos

superiores. Desgraciadamente, esta reputación no siempre es merecida. Muchos profesores puntúan con notas a los alumnos a partir de la secundaria (a veces sólo como resultados de los exámenes, que los alumnos consideran como notas). Las notas generan muchos problemas, y es un área muy estudiada en el campo de la educación. Todo el mundo sabe que distintos profesores puntuarían de forma distinta un mismo trabajo, desde 1 a 4 puntos de diferencia en una escala de 5, incluso usando los mismos criterios (aunque a menudo éstos son implícitos y no explícitos). Los textos son más difíciles de puntuar que los ejercicios de matemáticas, pero en matemáticas también se dan variaciones. Los profesores puntúan distinto si conocen al alumno, cosa que no ocurre en el caso de las correcciones “a ciegas”, en las que no se sabe de quién es el trabajo. Las simpatías y preferencias, que a menudo no se reconocen, juegan un papel en cómo se adjudican las notas.

La idea de que las notas motivan a los alumnos y les indican en qué punto están no se ha podido confirmar con la investigación. El alumno que siempre obtiene notas altas no recibe ningún incentivo para ampliar sus conocimientos o habilidades; el que siempre obtiene notas medias empieza a sentirse demasiado del montón, y los que habitualmente obtienen notas bajas ya saben que son alumnos flojos (o incluso “malos”).

Las notas incentivan muy poco y tienen un efecto negativo en el aprendizaje. Si damos notas a los alumnos acompañadas de comentarios escritos, sólo mirarán la nota. Entrega a los alumnos trabajos que has estado corrigiendo y comentando durante horas con una nota añadida y, muy probablemente, el alumno sólo se fije en la nota, a lo mejor comparándola con la de los compañeros. En consecuencia, el alumno no ha aprendido nada de lo que ha aportado el profesor con sus anotaciones sobre el trabajo. Todo apunta a la conclusión de que los comentarios del profesor son mucho más efectivos que cualquier nota numérica (Hauschild, 2014). Es muy sencillo: las notas no son lo que la gente cree que son.

Conclusiones

Las buenas prácticas tienen lugar cuando los maestros y profesores que reflexionan sobre sí mismos evalúan su forma de enseñar basándose en los efectos que ésta tiene sobre el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos y cuando luego comparten dicha evaluación con sus colegas de forma regular. De este modo las percepciones individuales se analizan de forma colegial y fluyen de nuevo en el aula. Una buena evaluación puede llevar a una transformación tanto de la enseñanza como de los aprendizajes. Si los maestros y profesores utilizan la evaluación de forma inteligente para fomentar el aprendizaje y la comparten con sus colegas de trabajo, podemos considerar la escuela como una institución del

aprendizaje. Si se lleva a cabo de un modo eficaz, podremos decir que la escuela es responsable y fiable.

Bibliografía disponible en español

Thomas, R. (2005). "Evaluar, valorar, examinar y aprender" publicado inicialmente en la revista de la Sección Pedagógica del Goetheanum, Pascua 2005. Ver en Recursos Waldorf. <http://www.waldorf-resources.org/es/art/anzeige-spanisch/archive/2015/05/11/article/evaluating-assessing-testing-and-learning/454ecfe9fdecd33063f725fa6b2cb6f3/>

Bibliografía no disponible en español

- Ball, S.J. (2012). *Global Education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Ciborski, S. & Ireland, H. (2015). *Assessment for learning in Waldorf classrooms: How Waldorf teachers measure student progress toward lifelong learning goals*. Academica Press: Palo Alto, CA.
- Drummond, M.-J. (2008). "Assessment and values: A close and necessary relationship," en S. Swaffield (Ed.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application*. London and New York: Routledge, páginas 20–35.
- Engel, H. (2013). *Verbalzeugnisse als Teil des schulischen Feedbackverfahrens beziehungssensibel gestalten*. (Masters), University of Osnabruck.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.
- Hauschild, J. (2014). "Sind Schulnoten noch zeitgemäß?" *Spektrum der Wissenschaft*

- (Psychologie/ Hirnforschung), 09.10.2014. Consultar: <http://www.spektrum.de/news/sind-schulnoten-nochzeitgemaess/1312119>.
- Hipkins, R. (2007). "Assessing key competencies." en M. o. Education (Ed.). Wellington, NZ: Ministry of Education.
- Keller, U.L. (2012). *Gerechte noten gibt es nicht*. Sinzheim: Via Interna Verlag.
- Kelly, P. (2011). "Unconsidered activity, craft expertise and reflective practice in teaching," en *Reflexive practice: International and multidisciplinary perspectives*, 12(4), páginas 557–568.
- Koch, T. (2010). *European portfolio certificate handbook*. Brussels: European Council for Waldorf Education/ Comenius Lifelong Learning Programme.
- Largo, R.H. (2011). *Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. Munich: Piper Verlag.
- Mepham, T. & Rawson, M. (1997). *Steiner Waldorf education in the UK: Aims, methods and curriculum*. Forest Row, UK: Steiner Waldorf Schools Fellowship in the UK and Ireland.
- Rawson, M. (2005). "The role of evaluation and examinations within Waldorf education within different age groups." en D. Mitchell (Ed.), *Evaluation, homework and teacher support*. Fair Oaks: CA: AWSNA Publications, páginas 25-36.
- _____. (2010). *Educational quality development*. Eindhoven, NL: Mercurius International.
- _____. (2011). "Democratic leadership in Waldorf schools." *Research in Waldorf education*, 2(2), páginas 1–15.
- Rawson, M. & Richter, T. (2000). *The educational aims and content of the Steiner Waldorf curriculum*. Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications.
- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzung des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim and Munich:Juventa Verlag.
- Scharmer, O. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges – The social theory of presencing*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schieren, J. (2012). "The concept of learning in Waldorf education." *Research on Steiner education*, 3(1), pp. 63–74.
- Swaffield, S. (2008). *Unlocking assessment. Understanding for reflection and application*. London: Routledge.
- Swaffield, S. & Dudley, P. (2011). *Assessment literacy for wise decisions* (3rd edition ed.). London: ATL the education union.
- Verhaeghe, P. (2015). *What about me? The struggle for identity in a market-based society*. Melbourne and London: Scribe Publications.

MARTYN RAWSON es profesor de secundaria y bachillerato en la escuela Waldorf de Elmhorn, Alemania, y también del programa de máster del Seminario Waldorf de Kiel, igualmente en Alemania. Es profesor invitado de la Escuela Libre de Stuttgart y del Seminario de Formación de Maestros Waldorf en Londres. Profesor de investigación asociado del Institute of Education de la Universidad de Plymouth en el Reino Unido, ha publicado ampliamente sobre temática Waldorf, además de co-editar *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum* (Avison & Rawson, 2014).

Traducido por Montserrat Babí