



CURSO 2017/2018

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN
INFANTIL**

**TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA PEDAGOGÍA
WALDORF**

INTELLIGENCES MULTIPLE THEORY IN WALDORF PEDAGOGY

AUTORA:

Sandra Gamadiel Alonso

TUTORA:

María Luisa García Rodríguez

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Sandra Gamadiel Alonso con DNI 71094727-W y estudiante del Grado de Maestro en Educación Infantil de la facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2017-2018:

Declaro que he redactado el trabajo “La Teoría de las Inteligencias Múltiples en la pedagogía Waldorf” para la asignatura de Trabajo de Fin de Grado en el curso académico 2017-2018 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y literatura citadas en la bibliografía y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 11 de junio de 2018

Fdo: _____

AGRADECIMIENTOS

Gracias en primer lugar a mi familia y entorno más cercano por el apoyo que he recibido sobre todo durante las épocas más duras de estos cuatro últimos años.

Gracias también a las personas que han participado y aportado información para que esta investigación se haya podido llevar a cabo.

Por su puesto gracias a mi tutora de TFG por el apoyo y la gran enseñanza que me ha proporcionado durante toda la carrera y por supuesto durante el desarrollo de este trabajo. Y gracias también a mis compañeras de equipo, por las ayudas y el ánimo cuando a veces falta.

RESUMEN

La investigación sobre inteligencias múltiples surge del interés personal suscitado tras observar centros y profesorado a través de redes sociales que trabajan dicha teoría en educación infantil. Se ha querido analizar si todas las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner están presentes en la pedagogía Waldorf, una escuela no convencional que cada vez es más conocida y se extiende por el país. La información se ha obtenido tras el estudio de la bibliografía existente sobre los temas. La investigación se ha llevado a cabo a través de metodología cualitativa, puesto que es una metodología mucho más rica en cuanto a posibles respuestas y observaciones. Las técnicas empleadas para la recogida de datos fueron la entrevista, el grupo de discusión, la observación y la recolección de datos visuales. Tras un análisis de los datos obtenidos se llegó a la conclusión de que en la pedagogía Waldorf se trabajan todas y cada una de las inteligencias múltiples, aunque no se haga de manera específica.

Palabras clave: no convencional, Waldorf, jardín de infancia, inteligencias múltiples.

ABSTRACT

Research on multiple intelligences arises from the personal interest caused by the observation of schools and teachers through social networks that work on this theory in early childhood education. The aim of the research has been to analyze if all the multiple intelligences proposed by Howard Gardner are present in Waldorf pedagogy, an unconventional school that is taking importance and is spreading out throughout the country. The information has been gathered after the study of the existing bibliography on the topic. The research has been carried out through qualitative methodology, as it is a much richer methodology in terms of possible answers and observations. The techniques used for the data collection were the interview, the discussion group, the observation and the compilation of visual data. After an analysis of the data obtained, it was concluded that the Waldorf pedagogy works on all the multiple intelligences, although it is not done in a specific way.

Keywords: unconventional, Waldorf, kindergarten, multiple intelligences.

ÍNDICE

1.	PRESENTACIÓN.....	1
2.	JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DEL TEMA	2
3.	CONTEXTUALIZACIÓN.....	3
3.1.	Escuelas no convencionales	3
3.1.1.	<i>Aproximación conceptual.....</i>	<i>3</i>
3.1.2.	<i>Antecedentes históricos de las escuelas no convencionales.....</i>	<i>4</i>
3.1.3.	<i>Escuelas no convencionales destacadas</i>	<i>5</i>
3.2.	Escuelas Waldorf	11
3.2.1.	<i>Rudolf Steiner, iniciador de las escuelas Waldorf e historia de su pedagogía.....</i>	<i>11</i>
3.2.2.	<i>Desarrollo evolutivo infantil en la pedagogía Waldorf</i>	<i>12</i>
3.2.3.	<i>¿Cómo se trabaja en Waldorf en el primer septenio?.....</i>	<i>14</i>
3.3.	Teoría de las inteligencias múltiples.....	15
3.3.1.	<i>Howard Gardner y antecedentes de su teoría</i>	<i>16</i>
3.3.2.	<i>Inteligencias múltiples propuestas por Gardner</i>	<i>18</i>
3.3.3.	<i>Teoría de las inteligencias múltiples en la etapa infantil.....</i>	<i>21</i>
3.3.4.	<i>Teoría de las inteligencias múltiples en el currículo infantil actual.....</i>	<i>24</i>
4.	PARTE EMPÍRICA	24
4.1.	Diseño de la investigación.....	31
4.1.1.	<i>Pregunta de la investigación</i>	<i>31</i>
4.1.2.	<i>Objetivo general de la investigación</i>	<i>31</i>
4.1.3.	<i>Objetivos específicos de la investigación</i>	<i>31</i>
4.1.4.	<i>Tipo de investigación: metodología cualitativa</i>	<i>31</i>
4.1.5.	<i>Técnicas de recogida de información.....</i>	<i>32</i>
4.2.	Desarrollo de la investigación	33
4.2.1.	<i>Trabajo de campo.....</i>	<i>33</i>
4.2.2.	<i>Análisis de datos</i>	<i>34</i>
4.3.	Resultados.....	37
5.	CONCLUSIONES	50
6.	PROPUESTA EDUCATIVA.....	51
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	53

8. ANEXOS.....	56
Anexo 1. Pautas que se podrían observar de cada una de las 8 inteligencias múltiples de Gardner.....	57
Anexo 2. Cuestionario inicial para las familias	59
Anexo 3. Transcripción de la entrevista a la maestra y a la madre de una escuela Waldorf. “La Chocita del Valle” (Ávila).....	64
Anexo 4. Transcripción exalumna Waldorf	89
Anexo 5. Observación durante la sesión de investigación en “La Chocita del Valle”	110
Anexo 6. Fotografías realizadas en el centro “La Chocita del Valle”	114

1. PRESENTACIÓN



“Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil”

Albert Einstein.

En esta famosa cita, Albert Einstein demuestra claramente que la educación debe ser individualizada, adaptada a cada alumno o alumna en función de sus capacidades, al igual que ocurre con la evaluación.

La presente investigación constituye el Trabajo de Grado de la titulación de Maestro en Educación Infantil. El interés de tratar e investigar sobre las inteligencias múltiples surge tras visualizar en algunas redes sociales numerosos centros y grupos de educadores que trabajan con esta teoría como base en sus aulas. Además, durante mi experiencia en el Prácticum II, he podido observar cómo se trabaja en un aula con material didáctico basado en esta teoría, algo que despertó aún más ese interés.

Al trabajar en equipo, se decidió estudiar un aspecto relevante de un mismo tema y por ello, en este trabajo se analiza la presencia de todas y cada una de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner dentro de la pedagogía Waldorf. El hecho de que esta pedagogía, aun cumpliendo 100 años desde su nacimiento, siga siendo una escuela poco conocida y extendida por nuestro país, nos llamó la atención y despertó la curiosidad sobre el análisis que, como ya se ha dicho, se va a llevar a cabo aquí.

Este estudio se centra en la etapa de Educación Infantil, que en Waldorf se corresponde con el primer septenio desarrollado en el jardín de infancia puesto que es la etapa a la que voy a dedicar mi futuro profesional por la pasión que siento por ser maestra.

La realización del trabajo en general ha sido bastante laboriosa puesto que se trata de un tema muy amplio y me ha resultado complicado centrarme solo en el aspecto que se analiza en el trabajo. A pesar de esto, el resultado obtenido ha sido gratificante puesto que he aprendido muchísimo tanto del tema como de la metodología de investigación.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DEL TEMA

Como se ha citado anteriormente, la educación debe ser individualizada y adaptada a cada uno de los alumnos-as que forman el grupo clase. Por ello, decidí centrar mi trabajo en la teoría de las Inteligencias Múltiples y analizarlas dentro de la pedagogía Waldorf para determinar si en esta pedagogía se trabajan todas las que propuso Gardner y cómo se realiza este trabajo.

Además, con motivo del primer centenario de la pedagogía Waldorf, próximo a la fecha, y debido a su creciente presencia en la educación del país en los últimos tiempos, se ha decidido realizar una investigación sobre el tema para conocer, divulgar y analizar dicha pedagogía.

En cuanto al porqué de las escuelas no convencionales, el principal motivo es que tras vivir de primera mano y actuar en las aulas regidas por el sistema educativo actual, se ha podido comprobar que las nuevas generaciones de maestros y maestras debemos innovar en algunos aspectos de la educación. Esta innovación o cambio choca con la pedagogía que aquí se analiza puesto que en Waldorf no ha cambiado desde su propuesta inicial en 1919, que sigue funcionando de la misma manera y aun así sigue siendo considerada como una escuela no convencional.

La investigación realizada se enmarca en el segundo ciclo de Educación Infantil, de 3 a 6 años puesto que es la etapa en la que el alumnado muestra sus intereses de manera natural y se puede descubrir las proclividades de estos para poder trabajar en y desde ellas consiguiendo así su desarrollo sin dar más importancia a unas sobre otras.

El desarrollo de la investigación se ha llevado a cabo en equipo puesto que es una de las competencias contempladas en el Plan de Estudios de Grado de Educación Infantil elaborado en función de los principios establecidos en el artículo 3.5. del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Una de las competencias básicas de este plan referida al trabajo en equipo es la siguiente *“Aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.”*

3. CONTEXTUALIZACIÓN

Se exponen aquí los puntos principales del estudio que se ha llevado a cabo sobre las escuelas no convencionales, las escuelas Waldorf y, por último, la teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Howard Gardner.

3.1. Escuelas no convencionales

García (2017) en su obra *“Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas”*, presenta la actual preocupación de la sociedad acerca de la educación y explica cómo el tema educativo se ha convertido en una de las principales inquietudes de los españoles. Dicha autora muestra cómo la concepción de la educación que se da en los centros educativos del momento refleja una educación que actualmente queda obsoleta y expone también las causas de este desfase. Entre ellas se encuentran, la crisis económica que ha pasado el país, la afectación que ha sufrido la educación debido a esa crisis económica y, por último, la pérdida de valores que ha sufrido la sociedad española a consecuencia de lo anteriormente citado.

Se muestra a continuación un recorrido por las definiciones del concepto “escuelas no convencionales”. Posteriormente se exponen los antecedentes históricos de este tipo de propuestas, es decir, cómo y dónde aparecieron las primeras y, por último, se destacan algunos de los ejemplos más conocidos.

3.1.1. Aproximación conceptual

Según la Real Academia Española (2017) se considera convencional aquello “que se atiene a las normas mayoritariamente observadas”. Por tanto, cuando se habla de algo no convencional es aquello que por alguna razón se sale de la norma, de lo normalmente observado o “establecido”.

Estas escuelas no convencionales según García (2017), son aquellas que ofrecen una opción diferente a la educación considerada como la tradicional. Existen enfoques que prefieren denominar a estas escuelas o pedagogías como “activas”, puesto que, denominarse a sí mismo como una escuela o una pedagogía no convencional o alternativa sería excluirse del resto e incluso surgen dudas a la hora de delimitar qué es lo convencional y qué no lo es.

Para Contreras (2004) el concepto de “escuelas no convencionales” se relaciona en cierto modo con los conceptos de libertad y progreso. Estas escuelas no

convencionales, como ya se ha dicho, ofrecen una oferta educativa diferente a la que normalmente se está acostumbrado a ver en el entorno cercano. Lo que hacen estas es poner en duda ciertos aspectos de la educación tradicional como son el currículo como norma básica a seguir en cuanto a objetivos y contenidos educativos, las calificaciones y, por tanto, los exámenes como medio de evaluación o la designación del grupo-clase teniendo como referente la edad, entre otros.

Se define también como alternativo o no convencional “aquello que en cada época se ofrece como distinto a lo establecido, convencional, generalizado, corriente, por tanto, lo innovador o lo no tradicional” (Trilla, 2012, p. 51).

3.1.2. Antecedentes históricos de las escuelas no convencionales

“Junto con el modelo convencional que reconocemos ahora como típicamente escuela, siempre ha habido otras formas de escuela y educación”

(Contreras, 2004, p.13)

Esta cita lleva al estudio del inicio de estas primeras escuelas no convencionales que, como ya se ha indicado, han existido siempre teniendo mayor o menor notoriedad en la sociedad.

Trilla (2012) reconoce el prestigio que tienen como alternativos algunos movimientos instituciones o métodos como el movimiento de Escuela Nueva, la escuela de Ferrer i Guàrdia, Freinet o Summerhill actualmente. De gran importancia son otros autores que también fueron alternativos en su momento, mucho antes de los anteriormente citados. Algunos de estos son Comenius, Pestalozzi e incluso, en su campo, Sócrates, puesto que difería del resto de sus colegas en el método que utilizaba para la enseñanza.

A comienzos del siglo XX, Dewey (1918), recogió en el libro “Las escuelas de mañana”, escrito junto a su hija, una serie de experiencias no convencionales surgidas en la época a las que se les otorgó la concepción “escuelas de mañana” que forman parte también de los antecedentes históricos de las escuelas que se van a estudiar.

En esos momentos, en el siglo XX en España, aunque había sido instaurado el sistema graduado, la sociedad comienza a interesarse por otros modelos. Es entonces cuando el movimiento conocido como Escuela Nueva, surgido en el siglo anterior, cobra valor por su trabajo en la renovación del sistema educativo. A partir de aquí, surgen experiencias de escuelas que hoy se considerarían no convencionales, alternativas o

escuelas de mañana como apuntaba Dewey en su obra. Es el caso de la que surgió en Barcelona llamada L'Escola del Mar o la creada por Freinet en 1935 en Vence, así como la ya nombrada Sumerhill, nacida en 1924, entre otras. Durante este siglo tuvieron lugar años de gran receptibilidad por parte de la sociedad, que criticaba duramente el sistema educativo vigente y fue el momento perfecto para la creación de estas experiencias (Contreras, 2014).

Como ya se ha mencionado, Summerhill es una de estas experiencias que ostenta gran importancia ya que su creación supuso la ruptura con lo tradicional pues sus ideas eran totalmente contrarias a las que se seguían y enseñaban en la escuela tradicional. Este modelo todavía hoy sigue funcionando basándose en los mismos programas con los que la creó su promotor, Alexander S. Neill. Existieron también experiencias no convencionales en el siglo XX que no subsistieron más que unos años como es el caso de la Escuela Moderna creada por Francesc Ferrer i Guàrdia o la escuela de Barbiana de Lorenzo Milani que, al menos, bajo los mandos de su fundador perduró escasos años. La duración de una escuela no marca su trayectoria puesto que, al menos en estos casos, debido a las pretensiones por dar a conocer las bases pedagógicas sobre las que se sustentaban, se ha dado lugar a su reconocimiento como unas de las escuelas más famosas del siglo (Trilla, 2012).

En la mayoría de estas experiencias, los aprendizajes se realizan desde el interior hacia el exterior, centrándose en el alumnado. Los adultos son los responsables de preparar el entorno en el que se va a producir dicho aprendizaje, dejando libertad al educando para que adquiera, de manera natural, los contenidos que propiciarán un correcto desarrollo en sociedad (Martí, 2013).

3.1.3. Escuelas no convencionales destacadas

Destacan como escuelas no convencionales la pedagogía Montessori, la pedagogía Waldorf, la propuesta de Freinet, Reggio Emilia y, por último, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, presentadas en orden por fechas de aparición de las primeras obras. Se han elegido estas propuestas debido a que son algunas de las más conocidas en sociedad y han tenido gran trascendencia en muchos aspectos de las escuelas actuales.

García (2017) explica que, aunque la mayoría de estas escuelas no convencionales han surgido en el siglo pasado, siguen siendo consideradas como “no convencionales” en

la actualidad, debido a que la educación que representan sigue siendo novedosa y ofrece una alternativa a lo que se ofrece en los centros educativos considerados convencionales o tradicionales.

La mayoría de estas escuelas promueven una educación en libertad en la que el niño o niña esté en el centro de la acción educativa y se tengan en cuenta en primer lugar sus necesidades (Clouder y Rawson, 2002).

El método Montessori

María Montessori, graduada en medicina, desarrolló una pedagogía adelantada para su tiempo, tiempo en el que la educación infantil se basaba en “domesticar” al alumnado para convertirse en adultos. Aquellos que se salían de la norma eran denominados “ineducables” y el primer objetivo de Montessori fue ese. Tras observarles, la pedagoga se dio cuenta de que la educación de los infantes es de gran importancia y con ese fin elaboró materiales propios con los que enseñó lectura y escritura a aquellos que llamaron “ineducables”. Estos, tras el trabajo con Montessori llegaron a obtener la titulación básica como el resto de los infantes, considerados normales (García, 2017).

A continuación, se presenta una tabla con algunas de las características más relevantes de este método.

Tabla 1. El método Montessori

Método Montessori	
Promotora	María Montessori
Inicios	El método fue llevado a la práctica en 1907 con la inauguración de la primera “Casa dei Bambini”
País en el que se inició	Italia
Ideas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la autonomía del alumno y a la iniciativa personal. • Autodisciplina del alumno. • Ejercicio constante de exploración y búsqueda de conocimientos. • Adquisición básica de los grandes aprendizajes y conocimientos.

	Al niño hay que contagiarle el sentimiento de ser capaz de desenvolverse sin depender del adulto, para que aprenda a pensar y a actuar de manera autónoma.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Se presentan en esta tabla algunas características del método Montessori presentadas en la columna de la izquierda a las que se le da respuesta en la columna derecha. Información adaptada de García (2016)

Pedagogía Waldorf

García (2016) expone los principales aspectos de la pedagogía Waldorf de la que es importante destacar el ambiente preparado del centro. El orden perfecto que se aprecia en sus aulas, el material y mobiliario realizado con materias naturales, entre otros aspectos, transmite serenidad al entrar a estas escuelas. Se trata de una pedagogía en la que se respetan los ritmos del alumnado, se alterna entre movimiento y reposo, trabajo mental y trabajo físico relacionado con la inspiración y expiración realizadas durante la respiración. El promotor de la pedagogía, Rudolf Steiner, divide el desarrollo del alumnado en períodos de 7 años llamados septenios y la educación que se imparte en estas escuelas tiene como fin la vida en sociedad basada en tres conceptos como son libertad, igualdad y fraternidad.

Esta pedagogía se estudiará de manera más amplia en el apartado dedicada a ella. A continuación, se presenta una tabla con algunas de las características más importantes de Waldorf.

Tabla 2. La pedagogía Waldorf

Pedagogía Waldorf	
Promotor	Rudolf Steiner
Inicios	Surge 1919 para intentar dar solución a la situación alemana tras la I Guerra Mundial
País en el que se inició	Alemania
Ideas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar los ritmos individuales del alumnado, así como el desarrollo de cada uno. - No existe una programación en cuanto a tiempos, cada tema es estudiado hasta que se conoce en profundidad.

	<ul style="list-style-type: none"> - Educación basada en los intereses del alumnado en función del septenio en el que se encuentren. - Se crean grupos de trabajo homogéneos según el carácter de cada niño. - Se otorga grandísima importancia a la naturaleza, el juego libre y al trabajo manual.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Se presentan en esta tabla algunas características de la Pedagogía Waldorf que aparecen en la columna de la izquierda a las que se le da respuesta en la columna derecha. Información adaptada de Clouder y Rawson (2002).

Freinet

Freinet desarrolló su pedagogía en función de sus vivencias en la escuela adaptando las ideas de la Escuela Nueva a la práctica educativa. Debido a los impedimentos con los que se encontró en esa época, este autor desarrolló su escuela fuera del sistema público para así educar al alumnado perteneciente a las clases sociales bajas. El autor se centró en la educación para la vida, en desarrollar de manera integral a la persona (García, 2017).

A continuación, se presentan algunas de las características más destacadas de esta pedagogía.

Tabla 3. La pedagogía de Freinet

Pedagogía Freinet	
Promotor	Célestine Freinet
Inicios	Comenzó a trabajar en la escuela en 1920 donde llevó a cabo su pedagogía poniendo en prácticas las técnicas Freinet.
País en el que se inició	Francia
Ideas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión, comunicación y creación: funciones que permiten la construcción del individuo como persona. - Tanteo experimental: a partir de lo que se sabe, se aprenden cosas nuevas poniendo en marcha

	<p>un método de búsqueda, análisis y síntesis de información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vida cooperativa y participativa: trabajo en equipo - Relación escuela/vida: las enseñanzas están relacionadas con el día a día del alumnado. - Se parte del interés del alumnado por un tema trabajándolos de una manera útil.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Se presentan en esta tabla algunas características del método de Freinet que aparecen indicadas en la columna de la izquierda a las que se le da respuesta en la columna derecha. Información adaptada de Segundo (2008).

Reggio Emilia

Tras la II Guerra Mundial las familias de la región de Reggio Emilia decidieron reconstruir y llevar la escuela del pueblo. Tenían la clara decisión de que la educación que allí se impartiría sería diferente a la que se había impartido anteriormente. El pedagogo Loris Malaguzzi, cuya educación sirvió como guía a la que más tarde se convirtió en una red de escuelas (García, 2017).

A continuación, se presentan en tabla algunas de las características de este tipo de escuelas no convencionales.

Tabla 4. Reggio Emilia

Reggio Emilia	
Promotor	Loris Malaguzzi
Inicios	La comuna de Reggio Emilia comenzó a construir su propia red educativa en 1963 creando las primeras Escuelas de la Infancia.
País en el que se inició	Italia
Ideas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Se le da gran importancia al ambiente como factor que constituye el aprendizaje y a la buena organización del trabajo. - Presencia del "atelier" (espacio en el que el alumnado tiene la oportunidad de expresar por

	<p>medio de la música, pintura y sus múltiples lenguajes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coparticipación en la gestión de parte de las familias y de los ciudadanos.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Se presentan en esta tabla algunas características de Reggio Emilia que aparecen en la columna de la izquierda a las que se le da respuesta en la columna derecha. Información adaptada de Hoyuelos (2004).

Teoría de las Inteligencias Múltiples

García (2017) señala que para Gardner la función de la educación es el desarrollo de las ocho inteligencias que propuso sin que una destaque más que otra. Trabajar siguiendo esta teoría implica utilizar diferentes estrategias metodológicas para estudiar un mismo tema.

En la tabla presentada a continuación, se pueden observar algunas ideas características de esta teoría.

Tabla 5. Teoría de las Inteligencias Múltiples

Teoría de las Inteligencias Múltiples	
Promotor	Howard Gardner
Inicios	Se inicia con la publicación de la obra “Frames of Mind: The Theory of Multiples Intelligences” en 1983 en la que Howard Gardner expone su teoría sobre la inteligencia.
País en el que se inició	Estados Unidos
Ideas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Todo individuo tiene presentes las 8 inteligencias múltiples (lingüística, lógico-matemática, musical, cinestésica, visual-espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista) - Estas ocho inteligencias están presentes en el individuo en diferente grado.

Nota. Se presentan en esta tabla algunas características de la Teoría de las Inteligencias Múltiples que aparecen en la columna de la izquierda a las que se le da respuesta en la columna derecha. Información adaptada de Gardner (1995)

3.2. Escuelas Waldorf

Se presenta aquí un recorrido por los aspectos más importantes de las escuelas Waldorf: el iniciador de esta y la historia de cómo surgió, el desarrollo evolutivo infantil en el que se basan estas escuelas y el trabajo realizado con el alumnado Waldorf en el primer septenio, es decir, de los 0 a los 7 años.

3.2.1. *Rudolf Steiner, iniciador de las escuelas Waldorf e historia de su pedagogía*



El comienzo de la pedagogía Waldorf nace de las ideas de Rudolf Steiner, un húngaro perteneciente a una clase social humilde, doctor de filosofía y escritor, además de profesional de la educación, científico o ponente entre otras dedicaciones. Este amplio abanico de carreras laborales hizo destacar a Steiner en la sociedad germana y así obtuvo una cierta reputación (Clouder y Rawson, 2002).

García (2017) considera el nacimiento de la pedagogía Waldorf como una solución a la situación en la que se encontraba la Alemania posterior a la I Guerra Mundial, puesto que su promotor se percató del colapso en el que se encontraba esta sociedad en materia cultural, política y económica. Lo ideal según Steiner sería que cada uno de estos sectores se desarrollase en función de unos valores como son la libertad, la igualdad y la fraternidad respectivamente. Esta ideología tuvo tanto éxito que se llevó a la práctica por medio de la construcción de la primera escuela Waldorf en el año 1919 en Stuttgart. Gracias al director de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, Emil Molt, nace esta primera escuela que, en un primer momento, tuvo como destinatarios a los descendientes de los empleados de dicha fábrica, pero tal fue su éxito que poco a poco se fue extendiendo por todo el país germano.

Clouder y Rawson (2002) detallan que, en la actualidad, la pedagogía Waldorf comprende más de 700 centros educativos, 1500 jardines de infancia y 50 centros encargados de formar al conjunto de profesionales de dicha pedagogía repartidos por todo el mundo.

3.2.2. *Desarrollo evolutivo infantil en la pedagogía Waldorf*

Se va a hacer alusión al mismo autor bajo este epígrafe. Lievegoed (1999) en su obra “*Etapas evolutivas del niño*” muestra el desarrollo del alumnado en función de la etapa en la que se éste se encuentre por edad.

Dicho autor explica cómo la pedagogía Waldorf se guía por el desarrollo evolutivo infantil dividiéndolo por etapas, concretamente en tres períodos que van desde el nacimiento hasta los 21 años, momento en el que se considera a la persona como adulto.

Tabla 6. Etapas del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 21 años.

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Primer período (0-7 años)	La educación que se lleva a cabo es lo más parecido a las situaciones que se pueden dar en el hogar y a la protección materna que el alumnado recibiría si estuviese en su casa.
Segundo período (7-14 años)	Se da un paso hacia el mundo exterior y la escuela empieza a cobrar importancia en su vida, es decir, se empiezan a trabajar contenidos propiamente dichos.
Tercer período (14-21 años)	Se produce un encauzamiento de la profesión, es decir, se recibe una educación con miras a la dedicación que la persona quiere llevar a cabo en su vida.

Nota. Explicación de los principales cambios que se dan en el desarrollo y que caracterizan cada una de las etapas en las que se divide hasta la adultez. Información adaptada de Clouder y Rawson (2012).

Existen dos períodos más, un cuarto y un quinto, en los que se divide la vida adulta, es decir, el desarrollo que una persona tiene a partir de los 21 años.

3.2.2.1. *Primer período evolutivo del desarrollo*

Se presentan a continuación una serie de características que exhibe el alumnado perteneciente al primer período evolutivo del desarrollo en la pedagogía Waldorf, período relacionado con la etapa infantil contemplada en la legislación educativa española.

Las características que se dan en este momento en cuanto a la relación de uno mismo con el mundo exterior son las siguientes:

En el primer período se destaca una gran apertura al mundo del que es partícipe. Se deposita mucha confianza en los demás, es un ser inocente y en el bien y el mal se

mezclan continuamente. Este primer período es una etapa muy importante para el desarrollo de los sentidos ya que es aquí cuando se comienza a aprender cosas por medio de la imitación, imitación de aquellas personas que forman parte de su entorno más cercano. En estas edades tienen muchos “amigos” y, aunque es una amistad muy superficial, va a buscar el trato con ellos continuamente. Este primer período se divide a su vez en tres fases: lactante, infante y escolar.

Tabla 7. División del primer septenio en tres fases.

FASE	CARACTERÍSTICAS
Lactante	Depende de su ambiente para satisfacer las necesidades primarias que, si son satisfechas, lo que hace es mamar y dormir. Semanas después, muestra una sonrisa al ver caras conocidas y la demora de esta es un indicio de desarrollo anormal. Lo más importante del lactante es la percepción, es un órgano sensorio, toda su actividad se dirige a conocer el mundo que le rodea y de aquí surge la imitación.
Infante	Descubren sus manos, descubre las piernas, etc. Una vez que se descubre el propio cuerpo se utiliza para seguir explorando. Aquí es importante el erguimiento, que después de la sonrisa social es una de las manifestaciones humanas. Se considera que el comienzo del andar marca el final de la lactancia y el aprendizaje del hablar marca el inicio de la etapa de transición a la infancia.
Escolar	Es importante la combinación: andar-hablar-pensar. Lo que se habla es algo sentimental, no es lo que se conoce como transmisión de ideas. Lo que se oye, se imita y así aprende vocabulario y la lengua que va a utilizar. Lo primero que se aprende es la distinción del mundo externo, es decir, se ve a sí mismo separado de lo que le rodea. Cuando comienzan a enlazar frases se desarrollan los primeros signos de pensamiento y se obtienen conceptos. Después se añade un verbo lo que indica que una acción ocurre en un momento, por lo que se da la temporalidad. Una vez conseguido, se desarrolla la asociación, empiezan las conexiones de acciones que tienen diferentes resultados.

Nota. Etapas por las que el niño/a pasa durante el primer septenio y principales acontecimientos que se dan en cada una de ellas. Información adaptada de Clouder y Rawson (2012).

En cuanto a las características referidas a las emociones, el autor explica que se pueden encontrar diferencias entre las etapas que se han presentado anteriormente.

En el lactante, todo se resume entre la sensación de placer y enfado y estas sensaciones dependen de las funciones vitales del cuerpo. En la fase de transición a la infancia, el mundo exterior participa en la génesis de sentimientos, dependiendo de las situaciones que viva el sujeto. La vida emotiva no es algo tan consciente como el pensar y la mejor manera de estudiarla es observar el carácter del juego infantil. Este juego empieza muy pronto cuando se descubren las diferentes partes de su cuerpo y posteriormente, cuando juega con algún objeto. Es de gran importancia el momento en el que el niño comienza a incluir fantasía en su juego y deja un poco al lado el mundo real que le rodea.

3.2.3. ¿Cómo se trabaja en Waldorf en el primer septenio?

Clouder y Rawson (2002) desarrollan la importancia de que en estas escuelas la evolución de la enseñanza debe ser acorde con la evolución personal del alumnado, es decir, el desarrollo del currículo que se va a desarrollar debe concordar con las capacidades que el niño o niña posee en ese momento de su desarrollo. Por tanto, en las escuelas Waldorf se tienen en cuenta las necesidades que presenta el niño y se trabajan sus destrezas por medio de la vivencia en la escuela.

Las aulas están compuestas de diferentes edades enriqueciendo así la educación que se recibe pues la convivencia con el resto hace consciente al alumnado de las diferentes capacidades presentes en ellos y aprendan ayudando en las dificultades. El maestro cumple con la función de modelo, es el guía y encargado de que las situaciones que se dan sean resueltas de manera adecuada por lo que se trata de la figura representativa en cuanto a los valores que se quieren transmitir.

Desde primera hora de la mañana en las escuelas Waldorf se sigue un ritmo regular incluyendo entre las actividades que se realizan aquellas tareas que se normalmente se dan en el hogar como son barrer, coser o hacer pan. Además, se celebran fiestas, se cuentan cuentos, se juega en grupos y se canta. Mientras juegan libremente, el maestro está ocupado preparando lo que sucederá a lo largo de la mañana. Una vez que han jugado, la recogida es importante y esta acción la comienza el maestro para que el resto lo imite. En el momento en el que todo está en orden, cantan canciones o recitan versos unidos en coros y, a veces, tiene lugar la euritmia. Cuando terminan, se lavan y ayudan a poner la mesa, la bendicen y cantan canciones sobre la estación del año. Después de desayunar, algunos recogen, otros juegan o realizan actividades plásticas y artísticas durante el

tiempo que ellos deseen. Salen al jardín bien abrigados y al volver finaliza la mañana con un cuento. Hay algunas escuelas en las que se acude por las tardes en las que los alumnos comen, descansan y siguen jugando hasta el final de la jornada.

Los maestros Waldorf no enseñan de manera específica todo esto, sino que el alumnado aprende imitando la conducta que sigue el maestro. Además, cada día de la semana tiene asignada una actividad manual como puede ser hacer pan, pintar con cera, modelar cera de abeja o la eurytmia y la elección depende de cada centro y de las posibilidades que se tengan.

Por tanto, se da gran importancia al trabajo de las habilidades físicas más que a las habilidades intelectuales, es decir, se trabaja de manera vivencial y así, posteriormente, el alumnado aprenderá a través de conceptos de manera eficiente.

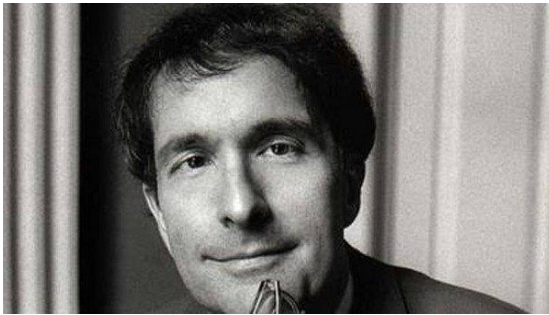
Un concepto importante dentro de la pedagogía Waldorf es el de “Eurytmia”, un arte en el que se llevan a cabo gestos y movimientos en representación de algo dependiendo de qué tipo de eurytmia se realiza. Existen dos tipos de eurytmia: eurytmia vocalizada (gestos de brazos y manos que se corresponden con la representación de las letras que componen las palabras. Estos movimientos son conocidos como “formas”) y eurytmia tonal (los movimientos que se realizan corresponden con los ritmos de la música que suena en ese preciso momento). Steiner, denominó la eurytmia como “lenguaje visible” (Childs, 2000).

Además, en las escuelas Waldorf es importante destacar el enfoque espiritual que se le da a la educación, lo que se Steiner denominó antroposofía palabra que proviene del griego “antropos” hombre y “sofía” sabiduría. El autor explica que este concepto se relaciona con un camino interior que cada persona debe realizar tomando conciencia de la importancia que tiene que cada uno se conozca a sí mismo, una ciencia basada en el Yo (Steiner, 1998).

3.3. Teoría de las inteligencias múltiples

Se presentan aquí los aspectos principales de esta teoría como son su promotor y antecedentes de la misma, las inteligencias propuestas por el mismo, el trabajo de esta teoría en la etapa infantil y, por último, lo que el currículo actual indica sobre cada una de las ocho inteligencias múltiples.

3.3.1. Howard Gardner y antecedentes de su teoría



Howard Gardner, psicólogo cognitivo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, dedicado a estudiar la cognición humana, propició un cambio conceptual de la inteligencia con la publicación de su gran obra “Frames of Mind: The Theory of Multiples Intelligences” en 1983, donde entonces se propusieron siete de las ocho inteligencias que hoy se consideran (lingüística, lógico-matemática, cinestésica, visual-espacial, musical, interpersonal e intrapersonal). De esta manera, se cuestiona la percepción de inteligencia que se tenía hasta esos días, medida a través del coeficiente intelectual (CI). (Cascón, 2016)

Para explicar el cambio que supuso la publicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples se presenta un recorrido por las desiguales ideas que se mantenían en el pasado sobre la conceptualización de “inteligencia”.

Según la Real Academia Española (2017), actualmente, se trata de la “capacidad de entender o comprender”, la “capacidad de resolver problemas” o “conocimiento, comprensión, acto de entender”.

Antunes (1998) muestra el origen etimológico de la palabra “inteligencia” que proviene de dos términos latinos “inter” cuyo significado es entre y “eligere”, escoger.

Gardner (1983) divide el concepto de inteligencia que se mantenía a lo largo del tiempo en fases: teorías legas, enfoque psicométrico común, la pluralización y la jerarquización. Posteriormente, se unieron dos fases más, la contextualización y la distribución. A continuación, se muestra en una tabla las ideas que se mantenían en cada una de estas etapas y algunos de los defensores de estas.

Tabla 8. División en etapas por Gardner (1983) de la concepción histórica de inteligencia

ETAPA	IDEA	DEFENSORES
Teorías legas	Se habla de inteligencia sin tener una definición como tal, calificando a las personas de “brillantes”, “tontos”, “ingeniosos” o “inteligentes”.	

Enfoque psicométrico común	En el siglo XIX se intentó delimitar el concepto de inteligencia y fue aquí donde se crearon pruebas de medida de esta, las pruebas de C.I. (Gould, 1981, p.8 citado por Gardner,1983)	
Pluralización y jerarquización	Inteligencia como capacidad general para resolver problemas y elaborar conceptos. Esto fue cuestionado por otros psicólogos que pusieron de manifiesto la existencia de diferentes componentes de la inteligencia.	Spearman Terman Thurstone Guilford
Contextualización	Se critican teorías que no tienen en cuenta los entornos donde se desarrollan los seres humanos considerando así la inteligencia como la relación entre los potenciales personales y las oportunidades y limitaciones del entorno.	Stengberg Vygotsky
Distribución	“Se centra en la relación de la persona con las cosas/objetos en un ambiente inmediato, y no en las estructuras y en los valores de un contexto o una cultura más general.” (Gardner, p. 9, 1983)	

Nota. División en etapas según la conceptualización de inteligencia a lo largo del tiempo. En la columna de la izquierda se observan las diferentes etapas acompañadas en la columna central de las ideas que defienden, así como los defensores de cada una de ellas. Información adaptada de Gardner (1983).

Inteligencia fue definida por Gardner como “capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, 1995, p.25).

Feldman (2000) en la obra de la que es coautor, “El proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles”, destaca también algunas de las concepciones sobre “inteligencia” que se ha tenido a lo largo del tiempo; así como también expone la concepción de esta en la que se basa la teoría de las Inteligencias Múltiples. Se destaca la existencia de dos pensamientos: el pensamiento psicométrico, que de alguna manera ya se ha nombrado anteriormente, y el pensamiento cognitivo evolutivo, en el que se basa la teoría de las Inteligencias Múltiples. Ambos han sido presentados en la tabla que aparece a continuación en la que se muestra la concepción de inteligencia, así como los defensores de cada una de esas ideas.

Tabla 9. Diferencias entre teorías que tratan la inteligencia.

	PENSAMIENTO PSICOMÉTRICO	PENSAMIENTO COGNITIVO EVOLUTIVO
Conceptualización de la inteligencia	“La inteligencia es un rasgo innato, general y relativamente inmutable que puede cuantificarse” (Feldman, 2000, p.27)	“Se considera a la inteligencia como un proceso de construcción de conjuntos de estructuras cognitivas cada vez más potentes” (Feldman, 2000, p. 28)
Autores	<ul style="list-style-type: none"> • Galton • Binet • Spearman 	<ul style="list-style-type: none"> • Piaget • Bruner • Vygotsky

Nota. Diferencias entre los dos pensamientos sobre el concepto de inteligencia y autores que lo defienden expuestas por Feldman (2000).

Por tanto, existen dos visiones diferentes de la inteligencia que, por consiguiente, afectan a la educación. Para Gardner (1995) existen dos visiones de la escuela, una visión uniforme y una visión alternativa. La primera está basada en un currículo con unos contenidos que se deben seguir y conocer y se deja poco espacio para la elección. Aquí se evalúa al alumnado mediante pruebas de papel y lápiz, como en el caso de la medición del CI y se piensa que aquellos que obtengan puntuaciones más altas tendrán menos dificultades en el futuro. Por tanto, esta visión se relaciona con el pensamiento psicométrico anteriormente nombrado. Por otra parte, se encuentra la visión alternativa que defiende la idea de poseer diferentes potenciales cognitivos y de lo que resulta la educación centrada en la individualidad, visión relacionada con la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

3.3.2. Inteligencias múltiples propuestas por Gardner

Gardner (1983) en su obra “Estructuras de la mente: teoría de las Inteligencias Múltiples” intentó determinar un tipo de evaluación que no se basara únicamente en la lingüística y lo lógico-matemático y de aquí surgieron las diferentes inteligencias. Este conjunto de capacidades tiene que cumplir una serie de requisitos para poder considerarse inteligencias y algunos de estos son, según Armstrong (2006), los siguientes:

- Aislamiento potencial del daño cerebral
- Existencia de genios, prodigios y otros individuos excepcionales

- Historia de desarrollo distintiva y conjunto definible de habilidades
- Historia evolutiva y plausividad evolutiva
- Apoyo de los datos psicométricos y tareas psicológicas
- Una aplicación central o conjunto de aplicaciones identificables

Larivée (2010) expone que, en base a lo anterior, el promotor de la teoría de las Inteligencias Múltiples presentó siete inteligencias (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, interpersonal e intrapersonal), añadiendo posteriormente las siguientes: inteligencia naturalista, inteligencia espiritual e inteligencia existencialista (Gardner, 1999, p.116, citado por Larivée, 2010). El autor explica que, para Gardner, la inteligencia naturalista cumple con los ocho criterios establecidos, pero no ocurre lo mismo con la inteligencia espiritual y existencialista concluyendo así, que es mejor hablar de ocho inteligencias y media. Numerosos estudios han definido y delimitado las ocho inteligencias de las que se compone la teoría de las Inteligencias Múltiples que, a continuación, se presentan agrupadas en las categorías que posteriormente se investigarán.

Tabla 10. Definición del concepto de las inteligencias pertenecientes a la categoría de *inteligencias artísticas*.

INTELIGENCIAS ARTÍSTICAS	
INTELIGENCIA	DEFINICIÓN
Inteligencia visual-espacial	Permite el pensamiento y la manipulación de datos visuales y espaciales percibiendo la realidad mentalmente. Además, hace a la persona sensible a las artes visuales (color, forma y símbolo) (Reyes, 2017).
Inteligencia cinestésica	Capacidad de utilizar el propio cuerpo tanto para plantear problemas como para expresar ideas o sentimientos. (Reyes, 2017). Antunes (1998) explica esta inteligencia como el uso del propio cuerpo de manera extremadamente perfecta con el fin de expresar mediante movimientos la resolución a un problema.
Inteligencia musical	Permite la habilidad en la persona para aprender todos los componentes de la música como pueden ser los ritmos, los tonos y las melodías (Reyes, 2017).

Nota. En la columna de la izquierda aparecen cada una de las inteligencias múltiples que forman parte de la categoría *artísticas* acompañadas en la columna derecha de su definición. La información ha ido obtenida de las diferentes fuentes citadas.

Tabla 11. Definición del concepto de las inteligencias pertenecientes a la categoría de *inteligencias académicas*.

INTELIGENCIAS ACADÉMICAS	
INTELIGENCIAS	DEFINICIÓN
Inteligencia lingüístico-verbal	Capacidad que permite la comunicación. Se pueden transmitir las ideas de pensamiento por medio de palabras y utilizar el lenguaje de manera adecuada. Son capacidades de esta inteligencia: recordar, analizar, crear, ser sensible a los sonidos, significados y funciones de palabras (Del Pozo, 2008).
Inteligencia lógico-matemática	Capacidad que permite percibir modelos y relaciones, plantear y resolver problemas matemáticos, presentar hipótesis, argumentos y desarrollar gráficamente las ideas (Del Pozo, 2008).

Nota. En la columna de la izquierda aparecen cada una de las inteligencias múltiples que forman parte de la categoría *académicas* acompañadas en la columna derecha de su definición. La información ha ido obtenida de las diferentes fuentes citadas.

Tabla 12. Definición del concepto de las inteligencias pertenecientes a la categoría de *inteligencias personales*.

INTELIGENCIAS PERSONALES	
INTELIGENCIA	DEFINICIÓN
Inteligencia intrapersonal	“Hace referencia a la capacidad de conocernos, aceptarnos y adaptar la propia manera de actuar a este conocimiento” (Del Pozo, 2008, p. 53).
Inteligencia interpersonal	Del Pozo (2008) destaca la importancia de esta capacidad debido a que los seres humanos viven en sociedad y no de manera individual. Por ello, permite la relación con los demás, la comprensión de los sentimientos de otros para el mantenimiento de relaciones estables y la creación de roles dentro de un grupo.
Inteligencia naturalista	“Se manifestará en personas atraídas por el mundo natural, con extrema sensibilidad para identificar y entender el paisaje natural, e incluso, un cierto sentimiento de éxtasis ante el espectáculo no creado por el ser humano” (Antunes, 1998, p. 51).

Nota. En la columna de la izquierda aparecen cada una de las inteligencias múltiples que forman parte de la categoría *personales* acompañadas en la columna derecha de su definición. La información ha ido obtenida de las diferentes fuentes citadas.

Gardner (1995) explica que estas inteligencias están presentes en todo individuo, aunque con diferencias en cuanto al grado de presencia de cada una de ellas. Esta teoría es de gran importancia en el marco educativo y, por ello, se estudiará a continuación.

3.3.3. *Teoría de las inteligencias múltiples en la etapa infantil*

La educación tradicional centra todas sus miras en los contenidos lingüísticos y lógico-matemáticos, es decir, únicamente se centra en trabajar dos de las ocho inteligencias que Gardner propuso en su momento. Frente a esto, se encuentra la visión comprobada por la que estimulando cada una de las inteligencias y haciendo ver al alumnado que puede conseguir propósitos en diferentes ámbitos, estos crecen sintiéndose más competentes, pues son valorados por lo que consiguen y no infravalorados por sus insuficiencias (García, 2017).

Gardner (1995) y Armstrong (2006) comparten una serie de conclusiones después de sus investigaciones sobre esta teoría.

- Toda persona posee ocho inteligencias, aunque se destaque en algunas o en varias de ellas. Estas inteligencias pueden expresarse de diferente forma, con facilidad, a un nivel medio o con mucha dificultad.
- Cada una de estas inteligencias puede desarrollarse mediante el entrenamiento. Por esta razón, aunque una inteligencia no se desarrolle, es posible que lo haga a través del trabajo de esta.
- Hay diferentes formas de inteligencia dentro de cada una.
- El desarrollo de las inteligencias hace que la persona sea más completa y mejoren sus relaciones con los demás, así como sus logros personales.
- Cada inteligencia está fundada genéticamente y posteriormente se expresa tras la interacción de factores genéticos y el ambiente.

Tras el conocimiento de estas ideas, Reyes (2017) se posiciona en la misma vertiente, cada alumno/a posee las ocho inteligencias que va a desarrollar hasta alcanzar un buen nivel. Lo primero que el alumnado muestra son lo que Gardner denominó “proclividades”, es decir, inclinaciones hacia algunas de estas inteligencias que hacen más fácil el aprendizaje de competencias relacionadas con esta. Por ejemplo, si un niño muestra proclividades hacia la inteligencia musical tendrá menor dificultad en aprender contenidos pertenecientes a este campo.

Esta autora ha realizado un estudio sobre el trabajo de las inteligencias múltiples en esta etapa educativa y ha elaborado un instrumento que permite registrar las capacidades más destacadas del alumnado trabajando por medio de observaciones formales y espontáneas.

- Observaciones formales: son “situaciones premeditadas que debemos planificar, teniendo presentes qué capacidades clave o qué destrezas vamos a observar” (Reyes, 2017, p. 54). Se trata de la propuesta de actividades referidas a cada una de las ocho inteligencias para comprobar qué parte del alumnado destaca en ellas ya sea con un nivel de competencia alto o no.
- Observaciones espontáneas: se entiende “aquellas informaciones que nos da el niño con sus actuaciones y actitudes en las diferentes situaciones durante la jornada escolar” (Reyes, 2017, p. 64). Se trata de informaciones proporcionadas por el alumnado fuera de las actividades estructuradas.

La conducta del alumnado debe ser evaluada también en momentos de mayor libertad como es el recreo y, para ello, la autora da una serie de pautas que se podrían observar de cada inteligencia (**ver anexo 1**) en ese escenario. Así como también es importante conocer cómo interactúa fuera del centro educativo, en sus casas de manera que se tenga una visión completa del grupo-clase. Reyes (2017) expone en su obra un cuestionario inicial que ayude a las familias para saber qué observar de cada una de las ocho inteligencias (**ver anexo 2**).

Toda esta información que se recopila de observaciones formales, espontáneas e información de su entorno y familia debe recogerse en lo que la autora ha denominado “anecdotario”. En este instrumento debe haber un espacio para cada alumno/a donde se irán escribiendo anotaciones en diferentes colores en función de cada inteligencia. Estos colores estarán definidos en la primera hoja con su respectiva inteligencia (naturalista-verde, lingüística-rojo, etc.).

Una vez recogido un número considerable de anotaciones de cada alumno, se hace un mapa utilizando porcentajes utilizando tanto la información recogida en el aula como la que proporciona la familia al haber completado el cuestionario. Por medio de un ejemplo se explicará de manera detallada la forma en la que se obtienen los porcentajes de un alumno/a.

Para obtener el porcentaje de cada una de las inteligencias en el **registro del anecdotario** se realiza lo siguiente:

Número total de anotaciones: 58

Inteligencia lingüística: $8/58$ Se obtiene el porcentaje: $8 \cdot 100/58 = 13,79\%$

Esto se haría con cada una de las inteligencias para obtener el porcentaje correspondiente. En cambio, para obtener los porcentajes de **los cuestionarios que la familia ha completado** lo que se hace con cada inteligencia es lo siguiente:

Número total de ítems en cada inteligencia: 14

Inteligencia lingüística: 9 (que serían los ítems que la familia ha marcado con un sí en esta inteligencia) / 14 (total de ítems) = $64,28\%$

Por último, para obtener el resultado total del alumno/a en cuestión de cada inteligencia se calculará el porcentaje total obtenido en cada uno de los registros anteriores:

Inteligencia lingüística (anecdotario)+ Inteligencia lingüística (cuestionario familia) / 2

$13,79\% + 64,28\% / 2 = 39,03\%$

Esta operación se realiza con cada inteligencia y una vez obtenidos todos los porcentajes totales, se suman y posteriormente, se divide el porcentaje total de cada inteligencia entre ese resultado obtenido de la suma de los porcentajes, es decir:

Resultado de la suma de los porcentajes de las inteligencias: 278,77

Lingüística: $39,03/278,77 = 0,14 \rightarrow 14\%$

De esta manera se obtienen los porcentajes finales de cada inteligencia pudiendo determinar así cuales son los puntos fuertes y los puntos débiles del alumnado de manera individual.

3.3.4. Teoría de las inteligencias múltiples en el currículo infantil actual

Según el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León:

Tabla 13. Tratamiento de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner en los artículos 3.- *Finalidad* y 4.- *Objetivos* del currículo del segundo ciclo de educación infantil de Castilla y León

DECRETO 122/2007	INTELIGENCIAS
<i>Artículo 3.- Finalidad.</i>	
<i>1. La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.</i>	Inteligencia intrapersonal Inteligencia interpersonal
<i>2. En el segundo ciclo se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.</i>	Inteligencia intrapersonal Inteligencia cinestésica Inteligencia lingüística Inteligencia intrapersonal Inteligencia naturalista
<i>Artículo 4.- Objetivos.</i>	
<i>a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.</i>	Inteligencias intra e interpersonal

<i>b) Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas.</i>	Inteligencia intrapersonal
<i>c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.</i>	Inteligencia intrapersonal
<i>d) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.</i>	Inteligencia naturalista Inteligencia interpersonal.
<i>e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.</i>	Inteligencia interpersonal.
<i>f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.</i>	Inteligencia lingüística Inteligencia cinestésica Inteligencia musical
<i>g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.</i>	Inteligencia lógico-matemática Inteligencia lingüística Inteligencia cinestésica Inteligencia musical

Nota. Tabla detallada de la legislación relacionada con el desarrollo de las inteligencias múltiples en la segunda etapa de Educación infantil. Extraído de DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

A continuación, se expone una tabla en la que se puede observar cómo la normativa educativa vigente de Educación Infantil en España, concretamente en Castilla y León trata las inteligencias múltiples más concretamente.

Tabla 14. Tratamiento de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner en el currículo del segundo ciclo de educación infantil de Castilla y León

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre	
Inteligencia musical	<p>III. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</p> <p><i>Objetivos</i></p> <p>12. Descubrir e identificar las cualidades sonoras de la voz, del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano y de algunos instrumentos musicales. Reproducir con ellos juegos sonoros, tonos, timbres, entonaciones y ritmos con soltura y desinhibición.</p> <p>13. Escuchar con placer y reconocer fragmentos musicales de diversos estilos.</p> <p>14. Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.</p>
Inteligencia cinestésica	<p>I. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>1. Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión los gestos y movimientos.</p> <p>8. Realizar actividades de movimiento que requieren coordinación, equilibrio, control y orientación y ejecutar con cierta precisión las tareas que exigen destrezas manipulativas.</p>

<p>Inteligencia visual-espacial</p>	<p>III. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</p> <p><i>Objetivos</i></p> <p>10. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes, realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo creativo de diversas técnicas, y explicar verbalmente la obra realizada.</p> <p>11. Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.</p>
<p>Inteligencia lingüística</p>	<p>III. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</p> <p><i>Objetivos</i></p> <p>1. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>2. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.</p> <p>3. Expresarse con un léxico preciso y adecuado a los ámbitos de su experiencia, con pronunciación clara y entonación correcta.</p> <p>4. Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.</p> <p>5. Comprender y responder, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual.</p> <p>6. Iniciarse en la lectura comprensiva de palabras y textos sencillos y motivadores, utilizando una entonación y ritmo adecuados.</p> <p>Descubrir la funcionalidad del texto escrito.</p>

	<p>7. Identificar las palabras dentro de la frase y discriminar auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, en mayúscula y en minúscula.</p> <p>8. Iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas aplicando una correcta dirección en el trazo y posición adecuada al escribir.</p> <p>9. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos</p>
Inteligencia lógico-matemática	<p>II. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>1. Identificar las propiedades de los objetos y descubrir las relaciones que se establecen entre ellos a través de comparaciones, clasificaciones, seriaciones y secuencias.</p> <p>2. Iniciarse en el concepto de cantidad, en la expresión numérica y en las operaciones aritméticas, a través de la manipulación y la experimentación.</p>
Inteligencia intrapersonal	<p>I. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>2. Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.</p> <p>3. Lograr una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y descubrir sus posibilidades y limitaciones para alcanzar una ajustada autoestima.</p> <p>4. Realizar, con progresiva autonomía, actividades cotidianas y desarrollar estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>5. Adquirir hábitos de alimentación, higiene, salud y cuidado de uno mismo, evitar riesgos y disfrutar de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.</p>

	<p>9. Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.</p> <p>10. Mostrar interés hacia las diferentes actividades escolares y actuar con atención y responsabilidad, experimentando satisfacción ante las tareas bien hechas.</p>
<p>Inteligencia interpersonal</p>	<p>I. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>6. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.</p> <p>7. Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.</p> <p>II. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO</p> <p><i>Objetivos</i></p> <p>6. Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida.</p> <p>7. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.</p> <p>8. Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural, y valorar positivamente esas diferencias.</p> <p>9. Participar en manifestaciones culturales asociadas a los países donde se habla la lengua extranjera.</p>

Inteligencia naturalista	II. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO
	<i>Objetivos</i>
	3. Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos, identificando sus consecuencias.
	4. Conocer algunos animales y plantas, sus características, hábitat, y ciclo vital, y valorar los beneficios que aportan a la salud y el bienestar humano y al medio ambiente.
	5. Interesarse por los elementos físicos del entorno, identificar sus propiedades, posibilidades de transformación y utilidad para la vida y mostrar actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

Nota. Tabla detallada de la legislación relacionada con el desarrollo de las inteligencias múltiples en la segunda etapa de Educación infantil. Extraído de DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

4. PARTE EMPÍRICA

La parte empírica consta de los siguientes apartados: en primer lugar, se encuentra el diseño de la investigación donde se define tanto la pregunta de investigación como los objetivos y se selecciona la metodología que se va a seguir. En segundo lugar, se encuentra el desarrollo de esta donde se presenta el trabajo de campo y el análisis de los datos. Por último, se presentan los resultados obtenidos a partir de la información obtenida y analizada en dicha investigación.

4.1. Diseño de la investigación

El diseño de investigación se define como “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 120). Por tanto, el diseño de la investigación es el momento en el que se plantean los pasos que se van a llevar a cabo para obtener la información que se requiere para dar respuesta al problema que se plantea como fin.

4.1.1. Pregunta de la investigación

- ¿Se trabajan las ocho inteligencias múltiples propuestas por Gardner en la pedagogía Waldorf de 0 a 6 años?

4.1.2. Objetivo general de la investigación

- Identificar las estrategias de estimulación de las ocho inteligencias múltiples en el jardín de infancia de las escuelas Waldorf

4.1.3. Objetivos específicos de la investigación

- Descubrir la metodología utilizada en las escuelas Waldorf para trabajar las inteligencias artísticas
- Reconocer la metodología utilizada en las escuelas Waldorf para trabajar las inteligencias académicas
- Mostrar la metodología utilizada en las escuelas Waldorf para trabajar las inteligencias personales

4.1.4. Tipo de investigación: metodología cualitativa

Según Taylor y Bogdan (1986 citado por Rodríguez, Gil y García, 1996 p. 33) investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Señalan, además, una serie de características propias de esta como son las siguientes:

- Es una metodología inductiva, es decir, a partir de experiencias generales se pueden llegar a la generalización.
- Todo el contexto en el que se realiza la recogida de información es tenido en cuenta para su análisis.
- Tanto informadores como informantes aportan información relevante para la investigación, por tanto, es subjetiva.
- Permite analizar a los sujetos en su contexto natural, de modo que se puede recoger información referida a sentimientos, emociones que se dan en ese momento.

Para LeCompte (1995 citado por Rodríguez, Gil y García, 1996 p.34) la investigación cualitativa podía entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan forma de entrevistas, narraciones, registros escritos de todo tipo, fotografías o artefactos”.

4.1.5. Técnicas de recogida de información

La recogida de información se ha realizado a través de cuatro técnicas: la entrevista, la observación, el grupo de discusión y, por último, se han recogido también datos visuales.

La entrevista “es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informados) para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Rodríguez, Hoffmann, Mackedanz y Hoffmann, 2011).

La observación ha sido otra de las técnicas de recogida de información y se ha llevado a cabo por parte de todas personas que formamos parte del equipo de trabajo y que hemos viajado hasta el centro Waldorf de Ávila, lo que nos ha permitido obtener información representativa de la realidad. Además, este tipo de técnicas nos permiten obtener otro tipo de información que la persona no nos proporciona explícitamente, como pueden ser conductas, emociones, sensaciones que transmite el ambiente, etc.

El grupo de discusión consiste en una técnica de recogida de información similar a la entrevista, pero a diferencia de esta, en este caso se encuentran presentes más de dos personas. Como explica Martín (2012) este tipo de instrumento de recogida de información es uno de los más utilizados en el campo de la educación en el que nos encontramos.

Por último, tras el desarrollo del grupo de discusión, se realizaron una serie de fotografías del espacio donde se lleva a cabo la actuación docente, de la escuela Waldorf de Ávila. Se fotografiaron los espacios, los materiales, etc., con el fin de acompañar la información obtenida con datos visuales para así mejorar la comprensión de la investigación.

4.2. Desarrollo de la investigación

El desarrollo de la investigación está formado por el trabajo de campo donde se recoge información sobre las técnicas de recogida de información y su realización y, en segundo lugar, por el análisis de datos.

4.2.1. Trabajo de campo

Aquí se presentan aspectos tan importantes como son la población estudiada, el acceso al campo y la recogida de los datos, que se realiza de una manera detallada.

4.2.1.1. Población estudiada

La investigación se lleva a cabo sobre las Inteligencias Múltiples en las escuelas Waldorf centrado en la etapa que en dicha pedagogía se conoce como “jardín de infancia” conformada por alumnado de edades comprendidas entre los 0 y los 6 años. Las informantes que han aportado dicha información han sido tres, una maestra Waldorf, una madre de alumnado Waldorf y una exalumna de esta pedagogía, una representante de cada uno de los tres principales elementos personales de la comunidad educativa

4.2.1.2. Acceso al campo y recogida de datos

Posteriormente a haber estudiado la amplísima bibliografía que existe sobre el tema en cuestión, se concertó una cita con un centro de Valladolid que trabaja esta pedagogía, cita que no se pudo llevar a cabo puesto que las condiciones meteorológicas impidieron el desplazamiento. Al poco tiempo, se concertó otra cita con la maestra de una de las pocas escuelas Waldorf que hay en España y a esta acudió una de las madres de alumnos del centro. En Ávila se realizó el grupo de discusión del que se obtuvo mucha información sobre el tema. Se utilizó esta técnica puesto que se trata de una herramienta en la que se da interacción personal entre quienes la llevan a cabo, tanto entrevistadores en este caso, como entrevistados.

Durante la primera sesión de investigación se obtuvieron también datos visuales con los que se acompaña la información textual recogida. Además de esto, gracias a la observación realizada por la investigadora, se tiene información sobre percepciones y aspectos un poco más personales que los anteriores.

Una vez llevada a cabo esta sesión, gracias a la tutora de TFG se pudo llevar a una entrevista con una exalumna Waldorf para que, desde su experiencia, contase aspectos importantes de la pedagogía. Esta alumna fue acompañada por una amiga, estudiante de la Facultad de Educación de Salamanca e interesada en el tema.

4.2.2. *Análisis de datos*

Aquí se lleva a cabo un proceso largo donde se expone el tratamiento de los datos, la fiabilidad, la validez y el compromiso ético de la investigación, se presenta el instrumento de investigación además de las diferentes categorías y subcategorías que lo componen.

4.2.2.1. *Tratamiento de los datos*

Para este estudio cualitativo se han recogido gran cantidad de datos tanto de la entrevista, como del grupo de discusión y la observación llevada a cabo en el campo. Por esta razón, es necesario reducirlos, así como delimitar aquellos que son relevantes para el tema que se trata aquí. Lo que se ha llevado a cabo para conseguir este fin es categorizar y codificar los datos, trabajando así únicamente con aquellos que son de interés. Rodríguez, Gil y García (1999) afirman que la categorización es un instrumento de análisis de los datos cualitativos que hace posible la clasificación conceptual de las unidades que forman parte de un mismo tema. La codificación, por su parte, es la “operación concreta por la que se asigna a cada unidad un código propio de la categoría” (p.208). En este caso, se ha utilizado la línea de texto como unidad textual (u.t.).

Rodríguez et al. (1999) indican sobre la identificación y clasificación de unidades que:

Se trata de la actividad que realizamos cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. Consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido (p.208).

Para identificar y clasificar los datos, se ha asignado un código numérico a las categorías y subcategorías que se van a analizar. Estos códigos lo que hacen es facilitar la comprensión de las ideas o conceptos analizados en cada categoría, de los que se comienzan a extraer significados en ese momento.

4.2.2.2. *Fiabilidad, validez y compromiso ético*

En cuanto a la fiabilidad, Fernández (2012) advierte que “no es sino la característica que tiene un instrumento de medida cuando cualquier observador es capaz de realizar la misma determinación; así, un examen es fiable (preciso) cuando, cualquier profesor que

lo califique, le otorga la misma calificación” (p.574). Por tanto, un instrumento es fiable cuando es preciso y en este caso, la precisión se ha obtenido con la realización de un análisis de todo el contenido textual repetidas veces, en primer lugar, por parte de la investigadora, en segundo lugar, por parte de otra compañera que pertenece al grupo de investigación y, por último, se ha expuesto en una tutoría en la que estaban presentes tanto la tutora del TFG como el resto de las compañeras que forman el grupo. Por tanto, se ha comprobado que existe concordancia durante toda la investigación y se ha mantenido el anonimato de las personas que han aportado los datos a analizar.

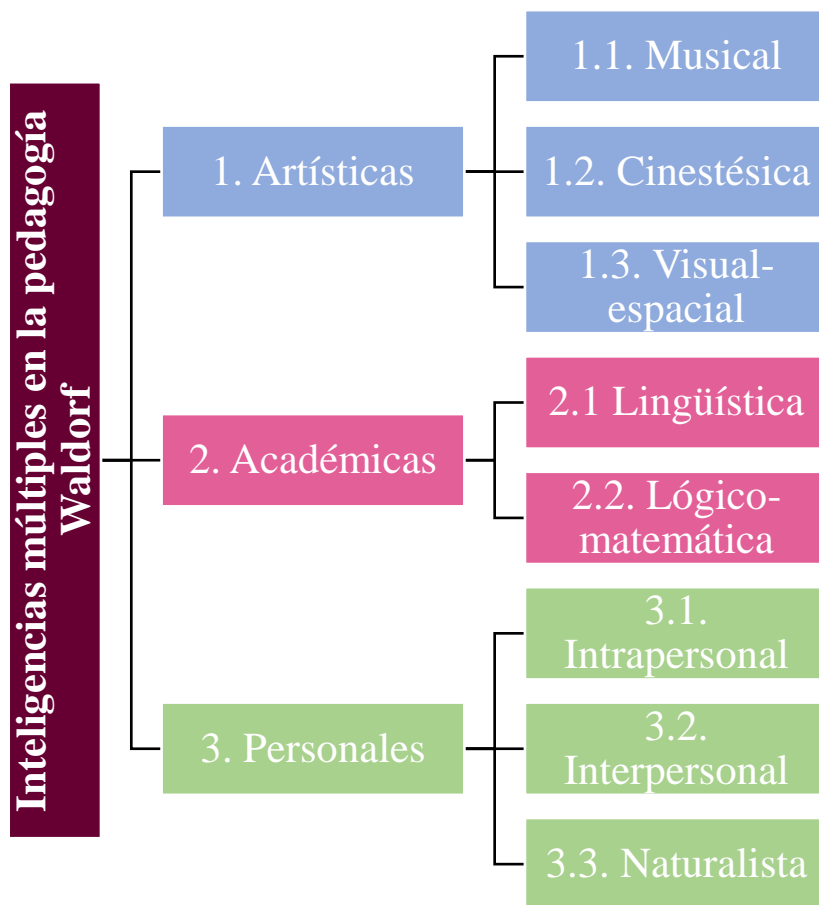
Según Fernández (2012), “un instrumento es válido cuando mide lo que dice medir y no otra cosa distinta” (p.575). Los datos aportados son válidos puesto que, como explica dicha autora, “son suficientes y representativos en función de las cuestiones relacionadas con el objetivo de estudio”. La validez interna es máxima puesto que el análisis realizado contesta de manera adecuada tanto a la pregunta de investigación como a los objetivos, general y específicos, que la investigadora se ha planteado. La validez externa, en cambio, es mínima puesto que la información analizada es información referente a un caso y los datos que se han recogido no se pueden extrapolar al resto de casos que tratan el mismo tema.

Durante el proceso de investigación, la investigadora ha mantenido el compromiso ético garantizando su propia integridad moral. Es de gran importancia respetar el anonimato y que los datos sean confidenciales puesto que parte de esta información puede perjudicar a quien la ha aportado, como explican Rodríguez et al. (1999).

4.2.2.3. *Árbol de indización*

Para facilitar el análisis de los datos se ha elaborado un instrumento como es el siguiente árbol de indización en el que se pueden observar las categorías (1., 2., 3.) y subcategorías que forman parte de las anteriores.

Figura 1. Árbol de indización



4.2.2.4. *Definición de las categorías y subcategorías*

Se tratan aquí cada uno de temas principales definidos que en este caso son las diferentes inteligencias múltiples agrupadas en función

Tabla 15. Definición de categorías y subcategorías en las que se divide la información obtenida durante los procesos de recogida de datos de la investigación

DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	
ARTÍSTICAS	
La Real Academia de la Lengua (2017) define artístico/ca como “pertenciente o relativo a las artes, especialmente a las bellas artes”, “hecho con arte” y “pertenciente o relativo a los artistas”	
Inteligencia musical	Capacidad que permite aprender todo tipo de unidades que conforman la música con habilidad.
Inteligencia cinestésica	Capacidad de uso del cuerpo como medio de expresión utilizando todo tipo de movimientos y así resolver problemas.

Inteligencia visual-espacial	Capacidad para manipular los datos visuales de manera mental. Esta inteligencia también se relaciona con las artes puesto que, al poseerla, se es más sensible a colores, formas y símbolos
ACADÉMICAS	
La Real Academia de la Lengua (2017) define académico/a como “perteneiente o relativo a las academias”, “propio y característico de las academias” y “perteneiente o relativo a los centros oficiales de enseñanza, especialmente a los superiores”.	
Inteligencia lingüística	Capacidad por medio de la cual la persona se expresa y se comunica con los demás. Se relaciona con todo lo que tiene que ver con la palabra tanto oral como escrita.
Inteligencia lógico-matemática	Capacidad para plantear y resolver problemas matemáticos. Algunas de las destrezas propias son la clasificación, deducción, el cálculo y la relación.
PERSONALES	
La Real Academia de la Lengua (2017) define personal como “perteneiente o relativo a la persona” y “propio o particular de la persona”	
Inteligencia intrapersonal	Capacidad para conocerse a uno mismo, aceptarse y a partir de ahí actuar respetando las propias características.
Inteligencia interpersonal	Capacidad que permite a las personas relacionarse y convivir en sociedad con los demás.
Inteligencia naturalista	Capacidad que permite una persona ser sensible a la naturaleza, cuidarla, entenderla, respetarla y admirar todos los procesos que en ella se dan.

Nota. Se presentan en esta tabla cada una de las categorías que se van a analizar con sus correspondientes subcategorías, ambas acompañadas por sus definiciones para mejorar la comprensión de estas.

4.3. Resultados

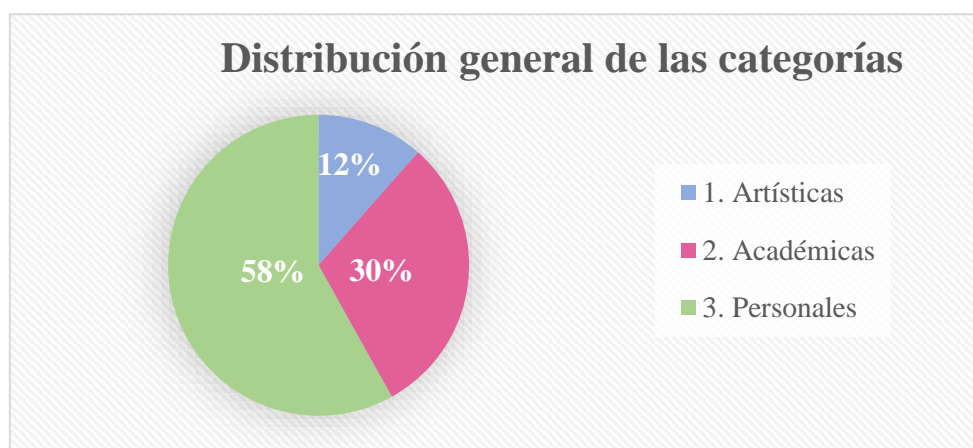
El apartado de resultados es la última fase de la investigación donde se muestran los datos que se han obtenido en las sesiones de investigación. Estos datos se presentan de manera ordenada en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 16. Análisis de los datos recogidos en la investigación

ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS EN LA INVESTIGACIÓN				
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	Σ u.t.		%	
1. ARTÍSTICAS				
1.1. Musical	42	12	12%	3,5%
1.2. Cinestésica		12		3,5%
1.3. Visual-espacial		18		5%
2. ACADÉMICAS				
2.1. Lingüística	111	87	30%	24%
2.1. Lógico matemática		24		6%
3. PERSONALES				
3.1. Intrapersonal	212	107	58%	29%
3.2. Interpersonal		37		10%
3.3. Naturalista		68		19%
TOTAL	365	365	100	100

Nota. Se muestran los datos extraídos de cada categoría según el árbol de indización. En la primera columna se presentan las categorías y subcategorías, en la segunda columna se expone el número de unidades textuales tanto totales como parciales y en la tercera columna se pasan los datos de las anteriores a porcentajes, obteniendo así los porcentajes de cada categoría y subcategoría

Figura 2. Distribución general de las categorías



Nota. En este gráfico se puede observar la distribución de las tres categorías en las que se han agrupado las diferentes inteligencias múltiples, según las u.t. analizadas en cada una de ellas.

Como se puede apreciar en la figura 2, en la pedagogía Waldorf tienen gran importancia aquellas inteligencias que se han agrupado en la categoría 3. *Personales* que cuenta con

un 58% del total de u.t. analizadas, en concreto, 212 u.t. pertenecen a esta categoría. A estas, le siguen aquellas inteligencias correspondientes a la categoría 2. *Académicas*, con un 30% del total de u.t., 111 u.t. Por último, se encuentran las inteligencias pertenecientes a la categoría 1. *Artísticas*, con un 12% y un total de 42 u.t. analizadas.

1. ARTÍSTICAS

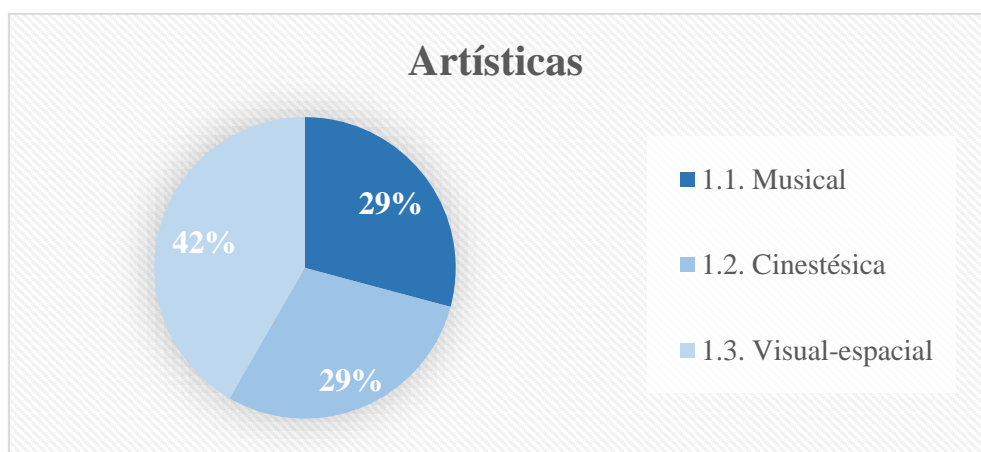
Como ya se ha presentado, esta categoría se encuentra en tercer y último lugar con un porcentaje de 12% del total de u.t. analizadas.

Tabla 17. Primera categoría: Inteligencias artísticas

ARTÍSTICAS		
Subcategorías	Σ u.t.	%
1.1. Musical	12	29
1.2. Cinestésica	12	29
1.3. Visual-espacial	18	42
TOTAL	42	100

Nota. Se observan en la columna de la izquierda las tres subcategorías que forman parte de la categoría de inteligencias artísticas acompañadas de las u.t. analizadas en cada una de ella y el tanto por ciento correspondiente de cada subcategoría respecto a la categoría.

Figura 3. Distribución de las subcategorías pertenecientes a la categoría 1. *Artísticas*



Nota. Se observa en el gráfico la distribución de las subcategorías de la primera categoría en función de las unidades textuales analizadas.

Como se observa tanto en la tabla como en la figura que anteriormente se han presentado, la primera categoría que se corresponde con la categoría *Artísticas* está formada por tres subcategorías, las cuales son las inteligencias musical, cinestésica y visual-espacial.

- **Visual-espacial**

La subcategoría *1.3. Visual-espacial* constituye la subcategoría más amplia de la categoría *1. Artísticas*, con un total de 18 u.t. analizadas, lo que se responde con un 42% del total de u.t. analizadas en esta categoría. Esto indica que es la subcategoría de la que más datos se ha recogido dentro de las inteligencias artísticas.

Entre los pilares básicos de la pedagogía destaca en las u.t. 381-382 *Otro es las actividades artísticas, hacemos acuarelas, pintura con cera y...y modelado de cera* que como se observará más adelante se realiza con materiales naturales respetando los ritmos individuales y fomentan la creatividad como se observa en las u.t. 530 a 535 *a la hora de la acuarela, con las actividades artísticas, nosotras no hacemos nada, no pintamos para que ellos saquen lo que tengan que sacar, no decimos lo que vamos a pintar ni qué color tienen que usar. Usamos los colores primarios para que de ahí le salen todas las gamas de colores. Entonces, ellos mismos, el de 4 te va a hacer una cosa y el de 1 te va a hacer una cosa muy distinta, pero no... no hacemos porque el de 1 tenga que hacer las cosas del de 4 o el de 4 se pare para esperar al de 1*. Este trabajo también influye en los alumnos como podemos ver en la u.t. 750 *me gusta el arte* y se expone la forma en la que trabajan en este aspecto como se puede observar en la u.t. 788 donde explica que para las tareas de casa realizan *un dibujo relacionado* con algo que han visto en clase o en las clases de música y *luego por ejemplo teníamos que hacer una ilustración de lo que habíamos estado escuchando* como se observa en las u.t. 1124-1125.

- **Musical**

La subcategoría *1.1. Musical*, constituye un 29% (12 unidades textuales) del total de unidades pertenecientes a esta categoría, siendo una de las dos subcategorías que menor porcentaje posee puesto que la siguiente subcategoría (*1.2. Cinestésica*) ostenta el mismo porcentaje de unidades textuales. Esto quiere decir que esta inteligencia es, junto a la cinestésica, de la que menos se ha hablado en los datos recogidos sobre las inteligencias artísticas.

La música es muy importante en el día a día del jardín de infancia y se trabaja durante toda la jornada como se observa en una de las aportaciones ubicada en las u.t. 174-175 *canCIÓN, entonces en ese momento estamos todos tranquilos, cantando y nos sirve para concentrarnos en lo que tenemos que hacer*. Utilizan las canciones para cambiar de una

actividad a otra, es decir, cuando cambian de ritmo lo hacen por medio de una canción, cantada mientras recogen aquello que han utilizado en la primera actividad y se prepara lo necesario para la siguiente. Se explica esto en la u.t. 489 cuando se responde a *¿cómo cambiamos de un momento a otro?* Y contesta: *pues con canciones*. El uso que se le da a las canciones tiene una gran influencia en las personas que reciben educación Waldorf y esto lo podemos ver reflejado en la u.t. 751 *la música... y todo esto me ha ayudado a desarrollarlo*, donde se refleja el gusto por la música y que Waldorf ha ayudado a desarrollar esa pasión. Se explica también que en bachiller se sigue estudiando esta asignatura reflejado en las unidades textuales 1114-1115 *Música. La música por ejemplo en primero de bachillerato la estudiamos de una manera muy mística, por así decirlo*, y u.t. 1120 *el profesor nos ponía una canción* donde explica cómo eran sus clases y cómo a través de la música desarrollaban otras inteligencias, que se explicarán más adelante. Todo este trabajo con la música se ve reflejado en una aportación que explica *bueno, luego sí que es verdad que se dedica mucho a tocar la guitarra, el piano... Enseguida llega a casa y se pone con la guitarra o con el piano* ubicada en las u.t. 1267-1268.

- **Cinestésica**

La subcategoría *1.2. Cinestésica*, constituye, al igual que la anterior, un 29% del total de u.t. analizadas en la categoría *1. Artísticas*. Ese porcentaje se corresponde con un total de 12 u.t. analizadas, siendo la otra inteligencia de la que menos se ha hablado en los datos recogidos.

La inteligencia cinestésica, el movimiento del cuerpo es de grandísima e indudable importancia en la pedagogía Waldorf puesto que como se refleja en las u.t. 112-113-114 *desarrollar su cuerpo, más o menos los pilares fundamentales de la pedagogía Waldorf, desarrollar el movimiento, el equilibrio, conocer cómo funciona su cuerpo...*, es uno de los pilares básicos de la pedagogía y esto consigue que los alumnos tengan un desarrollo psicomotor adecuado. En este sentido, es oportuno destacar que en Waldorf se trabaja de una manera diferente, mediante *la euritmia. Es que, por ejemplo, tenemos asignaturas muy diferentes. La euritmia es una, que yo la tuve desde los tres años, desde el jardín se hace euritmia. Y claro, trabajas el movimiento*, aportación ubicada en las u.t. 1099-1100-1101. En las u.t. 1107-1108 se explica cómo se realiza este trabajo *trabajábamos con barras, de cobre también y hacíamos cosas de equilibrio, nos las pasábamos*. Por medio

de esta actividad, entienden la relación del cuerpo con el movimiento, se expresan por medio de movimientos diferentes que dependen de lo que se quiera transmitir.

2. ACADÉMICAS

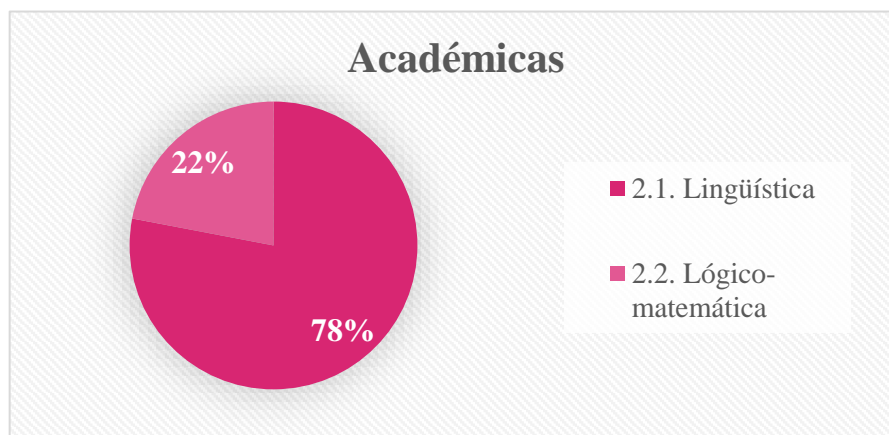
Como ya se ha podido ver en la figura 2, esta segunda categoría se encuentra en segundo lugar con un 30% de las u.t. analizadas en todas las transcripciones.

Tabla 18. Segunda categoría: Inteligencias académicas

ACADÉMICAS		
Subcategorías	Σ u.t.	%
2.1. Lingüística	87	78
2.2. Lógico-matemática	24	22
TOTAL	111	100

Nota. Se observan en la columna de la izquierda las dos subcategorías que forman parte de la categoría de inteligencias académicas acompañadas de las u.t. analizadas en cada una de ella y el tanto por ciento correspondiente de cada subcategoría respecto a la categoría

Figura 4. Distribución de las subcategorías pertenecientes a la categoría 2. *Académicas*



Nota. Se observa en el gráfico la distribución de las subcategorías de la segunda categoría en función de las unidades textuales analizadas.

La segunda categoría 2. *Académicas*, consta de dos subcategorías, la primera, inteligencia lingüística, y la segunda, inteligencia lógico-matemática.

- Lingüística

Como se puede observar tanto en la figura como en el ciclograma presentados sobre estas inteligencias, la subcategoría referida a la inteligencia lingüística ostenta un 78% del total de u.t. que se han analizado en esta segunda categoría, lo que equivale a 84 u.t. analizadas.

La inteligencia lingüística es importante dentro del ámbito educativo en general, así como también lo es en la pedagogía Waldorf y aquí se trabaja de manera indirecta por medio de los cuentos y la euritmia como se verá a continuación. El hecho de que se trabaje de manera indirecta crea dudas sobre el futuro del alumnado como se observa en las u.t. 261-262 *mi hijo ni lee ni escribe y va a llegar a la primaria y todos los niños van a saber leer, escribir*, aunque como se observa en las u.t. 277 a 279 *no sé cómo yo sabía leer y escribir, me puso la profesora, “a ver escíbeme algo” y yo le escribí y ella me miraba así y yo ahí me di cuenta de que yo estaba haciendo algo raro, ¿no?*. Esto lleva a pensar que el trabajar otros aspectos de la persona hace que *el aprendizaje, o sea, el momento de ese aprendizaje llegó cuando él estaba ya preparado ¿sabes?, no supuso para él un... esfuerzo* como se indica en las u.t. de la 287 a la 291.

El cuento es un momento muy importante dentro de la jornada. En las u.t. de la 631 a la 635 se explica cómo es ese momento: *el cuento es otro momento de recogimiento. Se pone el aula a oscuras, se bajan las persianas, se enciende una velita, estamos todos en silencio, entonces... que vienen del jardín... pero ya en cuanto entran por la puerta ya saben que, si vamos a entrar aquí, nos tenemos que sentar en la sillita, y hay que estar en silencio para que el cuento llegue*. El cuento se teatraliza por parte de la maestra “*donde normalmente los personajes se mueven de izquierda a derecha* u.t. 639-640, trabajan la direccionalidad, trabajan vocabulario como se indica en la u.t. 661.



Figura 5. Espacio destinado al cuento. Mesa de cuento tapada con una tela

Cada cuento se trabaja durante un período de tiempo *normalmente son periodos de tres o cuatro semanas, el mismo cuento. En este caso, por ejemplo, hemos empezado la Pascua., visible en las u.t. 692-693. En el momento del cuento el alumnado se separa como se observa en las u.t. 706 a la 709 no, claro, el de uno y medio, los pequeños no entran a este cuento, porque es que terminan levantándose de la silla, se acercan aquí a tocar y, los grandes se quedan como no, no, no. Entonces los pequeños se van allí y la otra*

maestra les hace un cuento de regazo. Los cuentos también se trabajan como medio de introducción de los cereales que van a tomar ese día en el desayuno como se observa en las u.t 1391 y 1393, puesto que cada día trabajan uno de estos cereales, lo toman o realizan alguna actividad con ellos como es la elaboración de pan.

Otro momento importante en el que se trabaja la inteligencia lingüística es la euritmia



expresado en las u.t. 1102-1103-1104 *la relación del movimiento con la expresión, porque es la palabra. Cada letra tiene un gesto, y luego también... claro, es que luego hay cosas que yo no sé específicamente...* donde se explica que cada letra tiene un movimiento que poco a poco van aprendiendo, así como también trabajan con cuentos.

Figura 6. Espacio destinado al alumnado más pequeño donde escuchan los cuentos de regazo, entre otras actividades.

- Lógico-matemática

La inteligencia lógico-matemática es la segunda subcategoría dentro de las inteligencias que se han denominado académicas. Esta constituye un 22% del total de u.t. analizadas dentro de la categoría general, lo que equivale a 24 u.t.

Las matemáticas se trabajan, al igual que la lengua, de manera indirecta, sin que el alumnado se dé cuenta de que está aprendiendo conceptos de este tipo. Se explica cómo trabajarán estos conceptos matemáticos en un tiempo en las u.t. 385 a la 388 *a partir del año que viene o finales de este curso, un poco de telares, punto, eh...cosas que...que tengan un sentido hacer también ¿no? que sirvan para algo y además se trabaja también con el telar, ya no sólo la motricidad fina sino el área matemática también, eh...*

Otro concepto que trabajan de esta área es la orientación temporal *también marcamos los días de la semana con, ahí hay unos enanitos que cada día de la semana viene uno de un color y ellos saben más o menos en qué día estamos, y cada enanito trae un cereal, y ese cereal es el que desayunamos luego por la mañana, entonces “¡ah! hoy es el trigo, hoy toca pan, hoy es jueves, se acerca el viernes, ya voy a estar el finde con papá y mamá”,*

no hay una manera intelectual pero sí lo sienten y les ayuda un poquito a centrarse., en las u.t. de la 508 a la 513 donde se observa que, mediante los cuentos y los cereales, el alumnado es capaz de saber en qué momento están y qué actividad es propia de ese día.

3. PERSONALES

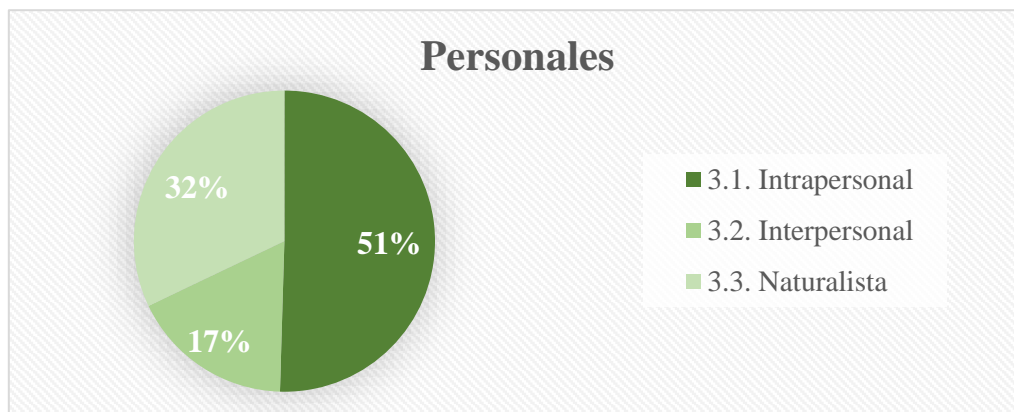
La categoría 3. *Personales* supone un 58% del total de u.t. analizadas en la distribución general por categorías. Por tanto, se trata de la categoría de la que más datos se han extraído.

Tabla 19. Tercera categoría: inteligencias personales.

PERSONALES		
Subcategorías	Σ u.t.	%
3.1. Intrapersonal	107	51
3.2. Interpersonal	37	17
3.3. Naturalista	68	32
TOTAL	212	100

Nota. Se observan en la columna de la izquierda las tres subcategorías que constituyen la categoría de inteligencias personales acompañadas de las u.t. analizadas en cada una de ella y el tanto por ciento correspondiente de cada subcategoría respecto a la categoría

Figura 7. Distribución de las subcategorías pertenecientes a la categoría 3. *Personales*



Nota. Se observa en el gráfico la distribución de las subcategorías de la tercera categoría en función de las unidades textuales analizadas.

Como ya se ha visto, la categoría 3. *Personales* se divide en tres subcategorías que son: en primer lugar, la inteligencia intrapersonal, en segundo lugar, la inteligencia interpersonal y en tercer y último lugar, la inteligencia naturalista.

- **Intrapersonal**

Observando la figura 7, se puede diferenciar fácilmente cual es la subcategoría con mayores u.t. analizadas. En este caso, se trata de la subcategoría 3.1. *Intrapersonal* que cuenta con un total de 107 u.t. analizadas, lo que se corresponde con un 51% del total de unidades analizadas en la categoría 3. *Personales*.

La inteligencia intrapersonal se trabaja durante toda la jornada escolar, de manera que el alumnado no es consciente de ello. Por ejemplo, como se explica en la u.t. 106 *el juego libre es donde el niño se encuentra consigo mismo, primero*, mediante la forma que tienen de trabajar los cambios de una actividad a otra, el respeto que le dan a los ritmos *el ritmo da tranquilidad, da paz, le hace al niño saber dónde está, situarse y eso al final es salud, ¿no?*, intervención ubicada en las u.t. 152-153. Otro aspecto importante de esta inteligencia es la autonomía que en este centro se trabaja continuamente, como se expone en las u.t. 164 a la 166 *nos convertimos en enanitos trabajadores y diligentes y todos recogemos todo, todo se pone en su lugar, para que los juguetes puedan descansar y al día siguiente estén contentos de recibirnos de nuevo*.

Se trabaja para que el alumnado construya unos pilares muy fuertes *en personalidad, en autoestima y en control emocional*, u.t. 265 lo que propiciará que los aprendizajes más “académicos” lleguen en el momento en el que el alumnado esté preparado para ello. Para ello lo que se hace es que: *y tratamos, es importante mirar al niño como un individuo único, saber mirarle y saber detectar esas capacidades que trae, respetándolas, despertándolas, para que luego él haga lo que quiera con ellas*, u.t. 331 a 333, aspecto importantísimo dentro de esta pedagogía.

En la antroposofía, que es lo que está detrás de la pedagogía Waldorf, se dice que el ser humano no tiene 5 sentidos sino 12. Estos 12 se dividen en tres grupos de 4 y de los 0 a los 7 años se desarrollan los cuatro primeros sentidos. u.t. 411 a 413. Por tanto, es de gran importancia la inteligencia intrapersonal en el jardín de infancia, momento en el que se desarrollan el tacto, el sentido vital, de bienestar (cómo se percibe el propio cuerpo), el movimiento y, por último, el equilibrio. Por ello, entonces en esta etapa miramos, de los 0 a los 7 años es cuando se desarrollan estos cuatro sentidos, y todos tenemos que estar muy atentos a ver como están. Para esto si metemos actividades demasiado intelectuales, interrumpimos este trabajo que solo se puede desarrollar en esta etapa. Después, si no se ha desarrollado bien, hay terapias, hay formas... pero es en esta etapa y no antes ni después. Entonces si metemos actividades intelectuales... u.t. 460 a 465.

Durante la euritmia, también se trabaja este tipo de inteligencia, se explica que las actividades que realizaban en este momento, *era también relacionando un poco tu mente, con tu cuerpo* u.t. 1109. En otras actividades se trabaja también con el fin de expresar las emociones propias, *genial...y es eso, aprender a escuchar tus emociones y expresarlas de otra manera, ¿no?* u.t. 1138-1139.

- **Naturalista**

La subcategoría naturalista, referida a la inteligencia naturalista consta de 68 u.t. analizadas, lo que equivale a un 32% del total de unidades analizadas en la categoría 3. *Personales*. Esta subcategoría se ha ubicado aquí porque muestra la relación de la persona con la naturaleza, que como se verá a continuación es de vital importancia en la pedagogía Waldorf.

La naturaleza es uno de los pilares básicos de la pedagogía Waldorf puesto que se siguen los ritmos de la naturaleza que marcan los diferentes momentos del curso. Se guían por la naturaleza para el comienzo y el final de los diferentes ritmos del año marcados todos ellos con fiestas como se indica en las u.t. 364 a 369 *a primeros de curso está la fiesta de la cosecha en septiembre, eh... luego viene la fiesta del farol, la luz eh... en la naturaleza se hace más, eh, hay más tiempo de oscuridad que de luz, entonces la fiesta del farol simboliza un poco pues, que, aunque esté más oscuro fuera nosotros tenemos una lucecita dentro, luego viene la Navidad con sus símbolos también, ahora se está acercando la primavera, es un momento otra vez de salir fuera.*

La naturaleza se puede observar también dentro del aula pues todos los materiales son naturales, la fruta es fruta de temporada, existe un espacio dedicado exclusivamente a la naturaleza como se observa en las u.t. 1373 a 1376 *a un lado de esta mesa se encuentra la "mesa de estación" donde la maestra hace un decorado de un paisaje que modifica dependiendo de la climatología que se da en la calle. De esta manera, los alumnos saben en qué estación del año se encuentran y cuál es el paisaje típico en su zona de esa estación.*

Figura 8. Mesa de estación

La naturaleza influye también en la elección de los cuentos como se expresa en las u.t. 694 a 698 *nosotros hemos empezado con una semana de retraso porque hemos tenido un temporal que no pegaba, no se veía primavera por ningún lado. Entonces hemos empezado esta semana con los cuencos y con el cuento nuevo, con el rincón de estación que va asomando por ahí el verde, y eso se hará hasta el final de este trimestre con la llegada ya de la liebre.*



En el exterior la naturaleza está muy presente puesto que, *en el recreo, era campo entre comillas, quiero decir el suelo, en la arena... había árboles, nos subíamos a los árboles... entonces incluso con piedras, con lo que nos encontráramos se recuerda en las u.t. 869 a 871. En el caso que se ha estudiado en las u.t. 1410 a 1418 pertenecientes a la observación que la investigadora realizó durante la sesión de investigación se explica cómo es el jardín en cuanto al jardín, se observa un amplio espacio formado por arena y piedras donde los alumnos juegan en la naturaleza puesto que cuentan con troncos de madera en los que saltar de uno a otro, piedras con las que pueden jugar, así como con un arenero donde los alumnos juegan también con troncos y tablas. Me sorprendió el arenero puesto que no cuenta con material de plástico como son los cubos, palas y rastrillos que hay habitualmente en los centros educativos. Además de esto, también es llamativo que a pesar de que en invierno hace frío y las lluvias son bastante habituales, el alumnado sale de la misma manera al jardín puesto que cuentan con botas de agua y no importa si se manchan o mojan un poco.*



Figura 9. El jardín de “La Chocita del Valle” donde se aprecia el arenero

En Waldorf la naturaleza es tan importante que se considera una “religión” como se explica en las u.t. 478 a 481 *igual que miramos a la naturaleza, no es que la miremos y ya está, además es que la cuidamos porque es que somos... aún no se lo decimos al niño: “es que somos nosotros”, ¿no?; pero el niño al final lo percibe, si la cuida a ella, te estás cuidando a ti.*

Figura 10. El jardín de “La Chocita del Valle”. Troncos y arena



- **Interpersonales**

Esta subcategoría se encuentra en el último lugar dentro de la categoría 3. *Personales* puesto que las unidades analizadas sobre la inteligencia interpersonal ocupan un 17% respecto al total de unidades analizadas en la categoría. Este 17% se corresponde con 37 u.t. analizadas.

La inteligencia interpersonal en Waldorf se trabaja mediante la convivencia principalmente del alumnado de diferentes edades, entre ellos y con las maestras. La mayor parte del tiempo, todos permanecen juntos y, como se explica en la u.t. 167 *todos participan en todo siempre, además con ganas.* Con la pedagogía Waldorf, aparte de trabajar la parte personal también se trabaja la parte social como, por ejemplo, por medio de cuentos, algunos de los cuales son elegidos *por el momento social que ellos estén viviendo* u.t. 681 y también lo trabajan *diríamos que es con el ambiente, y con, pues igual cómo reacciona el profesor ante ciertas situaciones, es la combinación de la atmósfera y cómo se actúa con respecto a si surge un problema. Si surge un problema, es un problema de todos, de alguna manera* como se explica en las u.t 1064 a 1067.

Todo este trabajo implícito en las actitudes de las personas que forman la pedagogía Waldorf repercute en el grupo-clase *con mis compañeros de clase y los vuelvo a ver... noto esa conexión con ellos de que también han tenido esa educación. Cuando estoy con gente de mi mismo colegio, lo noto, es difícil de explicar, pero es como una característica*

como se observa en las u.t. 1012 a 1014. Todo esto no sería posible sin la adecuada actuación del profesorado, que como se aprecia, tiene un papel imprescindible en la pedagogía Waldorf y esto se refleja en las u.t. 1045 a 1047 *también es verdad que he tenido unos profesores muy cercanos, hay mucha sensación de cercanía con tus profesores, se convierte como si fuera casi alguien de tu familia.*

5. CONCLUSIONES

En este momento se dará respuesta a la pregunta de investigación que en su momento se planteó, así como a los objetivos tanto general como específicos.

Respecto al primer objetivo específico planteado en la investigación **“descubrir la metodología utilizada en las escuelas Waldorf para trabajar las inteligencias artísticas”**, tras el duro estudio de información sobre esta pedagogía se ha conseguido establecer una serie de ideas respecto a cómo se trabaja en la escuela Waldorf las inteligencias pertenecientes a la categoría que se ha denominado artísticas. Como se señaló, esta categoría está formada por las inteligencias musical, cinestésica y visual-espacial. Aunque la información que se ha conseguido se refiere a las edades comprendidas entre 0 y 7 años, primer septenio de Waldorf se diferencia con facilidad los cambios que se introducen en la metodología para trabajar con estas edades tan diferentes.

En cuanto al segundo objetivo específico **“reconocer la metodología utilizada en las escuelas Waldorf para trabajar las inteligencias académicas”**, al igual que en el objetivo anterior, se ha conseguido establecer unas pautas sobre la forma en la que enseñan tanto la materia lingüística como la lógico-matemática. Se puede observar en algunas de las unidades textuales, que la inteligencia lingüística se trabaja sobre todo mediante los cuentos y la euritmia. La parte lógico-matemática se trabaja de manera que el alumnado no se da cuenta de ello, trabajan la orientación temporal mediante el establecimiento de diferentes cereales para cada día, utilizan telares y la realización de punto, entre otros aspectos.

El último de los objetivos específicos es **“mostrar la metodología utilizada en las escuelas Waldorf para trabajar las inteligencias personales”**. Al igual que en casos anteriores, después del estudio de la contextualización teórica y de la realización del análisis de los datos obtenidos, se han podido establecer puntos claros sobre la metodología que se utiliza en la pedagogía Waldorf para trabajar las inteligencias intrapersonal, interpersonal y naturalista. Esta categoría presenta más del 50% de las

unidades textuales analizadas. Este dato refleja la importancia que se le da en Waldorf al completo desarrollo de la persona, que se valora prioritariamente en relación a la formación académica. Es decir, en Waldorf lo que se hace es establecer unas bases en cuanto a personalidad para que el aprendizaje que el alumnado va a realizar después llegue en un momento en el que este esté preparado para recibirlo.

En referencia al objetivo general **“identificar las estrategias de estimulación de las ocho inteligencias múltiples en el jardín de infancia de las escuelas Waldorf”**, el estudio que se ha realizado ha permitido cumplir con este objetivo puesto que como se ha visto en las conclusiones anteriores sobre los objetivos específicos, se han identificado la metodología que se utiliza en la pedagogía Waldorf para trabajar cada una de las ocho inteligencias múltiples en el jardín de infancia de estas escuelas.

En respuesta a la pregunta de investigación **“¿Se trabajan las ocho inteligencias múltiples propuestas por Gardner en la pedagogía Waldorf de 0 a 6 años?”** se ha comprobado que en la pedagogía Waldorf se trabajan todas y cada una de las inteligencias múltiples que propuso Gardner y, además, se trabajan de una manera lúdica y sin que el alumnado sea consciente de que está realizando grandes aprendizajes en todos los aspectos.

6. PROPUESTA EDUCATIVA

Una vez terminada la investigación, se propone en este momento una serie de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se podrían aplicar en los centros educativos y que están en relación con la pedagogía Waldorf y las inteligencias múltiples.

Estos elementos que han sido extraídos del currículo del segundo ciclo de educación infantil se presentan en la siguiente tabla en la que se ha asignado un objetivo, un contenido y un criterio de evaluación a cada una de las inteligencias múltiples. Estos han sido elegidos en función de los aprendizajes conseguidos mediante esta indagación sobre la pedagogía Waldorf que se consideran útiles para ser aplicados en la práctica.

Tabla 20. Propuesta de programación para el trabajo de cada una de las inteligencias múltiples en relación con la pedagogía Waldorf.

		Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
Inteligencias artísticas	Musical	Reproducir juegos sonoros, tonos, timbres, entonaciones y ritmos con soltura y desinhibición.	Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.	Reproduce canciones y ritmos aprendidos.
	Cinestésica	Reconocer las funciones y posibilidades de acción que tienen las partes del cuerpo.	Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos	Reconoce las funciones y posibilidades de acción que tienen las distintas partes del cuerpo.
	Visual-espacial	Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.	Percepción de los colores primarios y complementarios.	Identifica los colores primarios y sus mezclas.
Inteligencias académicas	Lingüística	Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.	Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información.	Comunica por medio de la lengua oral sentimientos, vivencias, necesidades e intereses
	Lógico-matemática	Iniciarse en el concepto de cantidad, en la expresión numérica y en las operaciones aritméticas, a través de la manipulación y la experimentación.	Manipulación y representación gráfica de conjuntos de objetos y experimentación con materiales discontinuos.	Resuelve sencillas operaciones que impliquen juntar, quitar, expresar diferencia y repartir.
Inteligencias personales	Intrapersonal	Reconocer los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que puede experimentar con ellos.	Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo y de las posibilidades y limitaciones propias.	Reconoce los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que puede experimentar con ellos.
	Interpersonal	Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural, y valorar positivamente esas diferencias.	Disposición favorable para entablar relaciones tolerantes, respetuosas y afectivas con niños y niñas de otras culturas.	Se interesa por otras formas de vida social del entorno, respetando y valorando la diversidad.
	Naturalista	Interesarse por los elementos físicos del entorno y mostrar actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.	Identificación de algunas de sus propiedades y utilidad para los seres vivos.	Actúa con respeto y colaborar en el mantenimiento de espacios limpios y cuidados.

Nota. Propuesta educativa para trabajar las inteligencias múltiples en relación con Waldorf aplicable al sistema educativo actual. Información adaptada de DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

7. BIBLIOGRAFÍA

Amstrong, T. (2006) *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*.

Barcelona: Paidós

Antunes, C. (1998). *Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea

Cascón, R. (2016). Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T.S. Eliot, Marta Graham y Mahatma Gandhi. *Revista Internacional de Organizaciones*, 16, 155-157.

Childs, G. (2000). *Rudolph Steiner, vida y obra*. Madrid: Antroposófica.

Clouder, C., y Rawson, M. (2002). *Educación Waldorf: Ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Madrid: Rudolf Steiner.

Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 12- 17.

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, Boletín Oficial de Castilla y León núm. 1.

Del Pozo, M. (2008). De qué inteligencias hablamos. *Cuadernos de pedagogía*, 376, 52-54.

Dewey, J., y Dewey, E. (1918). *Las escuelas de mañana*. Madrid: Hernando.

Feldman, D. H. (2000). Cómo empezó Spectrum. En Gardner, H., Feldman, D. H. y Kreschevsky, M. (Comps.) *El proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades intelectuales*. (1ª edición, p. 21-37), Madrid, Morata.

Fernández, M^a. J. (2012). La medida en educación. En S. Nieto (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, (p. 559-577). Madrid: Dykinson.

Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: Teoría de las inteligencias múltiples*.

Recuperado

de

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFp>

[bnxlZHVjYWNpb25hcnRpc3RpY2FjYW1jZWxheWF8Z3g6NTcxNmZkZWE4
ZTdhMzQwMg](https://doi.org/10.15445/rp.2018.1218-2018)

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. (1ª edición).
Barcelona: Paidós.

García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías
alternativas*. (3ª edición). Valencia: Litera.

Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*.
México: Mc Graw Hill.

Hoyuelos, A. (2004). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. *Revista
Novedades Educativas*.

Howard Gardner [Fotografía] (s.f.). Recuperado de
<https://psicologiaymente.net/biografias/howard-gardner>

La Chocita del Valle. Quiénes somos [Entrada blog]. Recuperado el 19 de marzo de 2018
de <http://lachocitadelvalle.blogspot.com.es/p/quienes-somos.html>

Larivée, S. (2010). Las Inteligencias Múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del Siglo o
Simple Rectitud Política? *Revista mexicana de investigación en psicología*, 2,
115-126. Recuperado de [http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-
2010/mip102h.pdf](http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2010/mip102h.pdf)

Lievegoed, B. (1999). *Etapas evolutivas del niño*. Madrid: Rudolf Steiner.

Martí, L. (2013). Aprender de dentro hacia afuera. *Cuadernos de pedagogía*, 434, 64-66.

Martín, J.F. (2012). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto (ed.),
Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa, (p.
145-168). Madrid: Dykinson.

Prieto Sánchez, M.D. y Ballester Martínez, P. (2003) *Las inteligencias múltiples.
Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Ediciones Pirámides

Real Academia de la Lengua Española. (2017) Recuperado el 18 de febrero de 2018 de
<http://dle.rae.es/?id=Afhp8MG>

Real Academia de la Lengua Española. (2017) Recuperado el 18 de abril de 2018 de
<http://dle.rae.es/?id=LqtyoaQ|LqusWqH>

Real Academia de la Lengua Española. (2017) Recuperado el 22 de mayo de 2018 de <http://dle.rae.es/?id=3s2OFRp>

Real Academia de la Lengua Española. (2017) Recuperado el 22 de mayo de 2018 de <http://dle.rae.es/?id=0Fp3xyj>

Real Academia de la Lengua Española. (2017) Recuperado el 22 de mayo de 2018 de <http://dle.rae.es/?id=Sjasuhi>

Rodrigues, M. L., Hoffmann, C., Mackedanz Flores, P. R., Hoffmann, V. (2011) Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y cuestionario. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, marzo 2011. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/11/bmfm.htm>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Rudolf Steiner [Fotografía]. (s.f.). Recuperado de <http://www.casasteiner.com.ar/steiner.htm>

Reyes, E. (2017). *Inteligencias múltiples en Educación Infantil*. (6ª edición). España: Círculo Rojo

Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4, 48-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2303275>

Steiner, R. (1998). *La educación del niño a la luz de la antroposofía*. Buenos Aires: Antroposófica.

Trilla, J. (2012). Escuelas alternativas: la crítica a lo establecido y la práctica transformadora. *Cuadernos de pedagogía*, 428, 50-54.

8. ANEXOS

Anexo 1

- Pautas que se podrían observar de cada una de las 8 inteligencias múltiples de Gardner

Anexo 2

- Cuestionario inicial para las familias de ayuda a la observación de las 8 inteligencias múltiples

Anexo 3

- Transcripción de la entrevista llevada a cabo a la maestra y madre Waldorf en "La Chocita del Valle" por el grupo de trabajo

Anexo 4

- Transcripción del grupo de discusión con una exalumna de la pedagogía Waldorf

Anexo 5

- Observación propia realizada en el centro "La Chocita del Valle"

Anexo 6

- Fotografías realizadas en el centro "La Chocita del Valle"

Anexo 1. Pautas que se podrían observar de cada una de las 8 inteligencias múltiples de Gardner

Se presentan aquí algunas de las pautas que Reyes (2017) propone para observar al alumnado fuera del aula y poder determinar así cuales son los puntos fuertes de cada uno de ellos, es decir, que inteligencias sobresalen en ellos.

Inteligencia lógico-matemática

- Busca y colecciona cosas que encuentra: piedras, pajitas, piñas...
- Tiene un círculo de amigos cerrado, no suele jugar con otros
- Cuando se produce alguna alteración en las reglas del juego se enfada
- Juega siempre en la misma zona del patio
- Hace barro mezclando líquidos con tierra

Inteligencia lingüística

- Busca a los maestros para contarle historias de los demás sobre el
- Cuando se le regaña por algo que ha hecho mal, inventa argumentos para eximir su culpa
- En sus juegos utiliza expresiones que ha escuchado en su casa, en la televisión o en el colegio
- En lugar de jugar con sus compañeros prefiere hablar con ellos
- Le gusta enseñar a sus compañeros las poesías, retahílas, adivinanzas... que conoce

Inteligencia visual-espacial

- Imagina distintas utilidades para los objetos que encuentra, por ejemplo, coge un palo y lo usa de espada
- Cuando termina el recreo y suena la sirena se queda rezagado, entretenido con algo
- Sus juegos son fantásticos y fantasiosos
- Le gusta hacer formas y dibujos en la arena
- Sabe localizar fácilmente a sus compañeros en el patio

Inteligencia cinestésica

- Juega representado situaciones cotidianas: el colegio, la casa...

- Se suele quitar las prendas de ropa: zapatos, chaqueta...
- Le gusta trepar
- Sus juegos siempre incluyen carreras
- Le gusta jugar a las luchas

Inteligencia intrapersonal

- Cuida a los más pequeños
- En lugar de jugar permanece cerca del maestro/a
- Suele jugar solo
- Evita las peleas
- Se relaciona con pocos amigos

Inteligencia naturalista

- Se fija en su entorno: cuando hay flores, cuando se caen las hojas, si está nublado y va a llover...
- Recoge la basura
- Suele mancharse
- Observa y coge insectos
- Le gusta jugar con la tierra

Inteligencia interpersonal

- Inicia o guía los juegos
- No tiene un grupo fijo de amigos. Juega con todos
- Le gusta jugar con niños mayores que él
- Selecciona quien puede o no puede jugar
- Otros niños buscan su compañía

Inteligencia musical

- Presta atención a los sonidos que se producen: pájaros cantando, aviones, ambulancias, bomberos, viento...
- Le gusta cantar
- Le gusta bailar
- En sus juegos utiliza onomatopeyas
- Construye instrumentos musicales

Anexo 2. Cuestionario inicial para las familias

Las tablas que aquí se presentan son las propuestas por Reyes (2017) para que las familias del alumnado rellenen y así obtener información sobre el alumnado en sus hogares. Esta información ayuda a determinar esas inteligencias que sobresalen en los alumnos.

INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA	SI	NO
Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas		
Domina los siguientes conceptos matemáticos (añadir, quitar, repartir, números ordinales)		
Le gusta contar y hacer cosas con números		
Le gustan los rompecabezas lógicos		
Tiene un buen sentido de las relaciones causa-efecto		
Desarrolla estrategias cuando practica los juegos		
Generaliza reglas (aunque no sea correcta la generalización)		
Le gusta experimentar, utiliza el ensayo o error (no espera a que le den la solución, trata de buscarla)		
Le gustan los puzzles y juegos de tablero (oca, parchís)		
Le gustan los enigmas y las adivinanzas		
Inventa nuevas utilidades para las cosas		
Muestra capacidad para manejar números		
Reconoce la presencia de los números en diversos contextos y situaciones (fechas, tallas, precios, horarios...)		
Le gusta clasificar las cosas en categorías, jerarquías u otros patrones lógicos		

INTELIGENCIA CINESTÉSICA	SI	NO
Sus destrezas físicas son avanzadas para su edad (carrera, salto, equilibrio, coordinación)		
Le cuesta permanecer sentado mucho tiempo		
No para de moverse, manipula objetos o presenta tics		
Imita muy bien gestos o modales de otras personas		
Le gusta desarmar cosas y después volver a armarlas		
Manifiesta sensaciones físicas diferentes mientras piensa o trabaja		

Toca todo lo que ve		
Disfruta corriendo, salando, luchando o realizando otras actividades similares		
Tiene una buena motricidad fina o demuestra habilidad en tareas realizadas con las manos		
Se expresa dramatizando lo que dice		
Disfruta al trabajar con la plastilina y otras experiencias táctiles		
Le gusta disfrazarse		
Disfruta con los juegos de movimiento y actuación		
Comunica ideas, preguntas y emociones con el gesto facial y el movimiento corporal		

INTELIGENCIA INTERPERSONAL	SI	NO
Le gusta jugar con otros niños		
Le gusta cuidar de otros		
Le gusta enseñar lo que sabe		
Parece ser un líder natural: inicia actividades, organiza a otros niños, les asigna funciones...		
Siente preocupación por otros		
Otros buscan su compañía		
Presta ayuda cuando otros lo necesitan		
Escuchando lo que dicen otros; reelabora y amplía la idea original		
Conforta a los que están molestos		
Invita a los otros a participar en los juegos		
Le gusta formar parte de grupos		
Tiene muchos amigos		
Disfruta hablando con la gente y conociendo a personas		
Hace amigos con facilidad		

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	SI	NO
Es muy independiente		
Tiene una voluntad fuerte		

Identifica con facilidad sus destrezas, intereses y dificultades		
Es muy autónomo realizando actividades		
Prefiere trabajar o jugar solo que con otros		
Expresa con precisión lo que siente		
Resiste bien el fracaso o los errores		
Intenta superarse		
Tiene una alta autoestima		
Necesita ratos de juego independiente		
Le gusta reflexionar y planificar		
Su estilo de vida y de aprendizaje parece marchar a un ritmo distinto del resto		
Propone soluciones alternativas o creativas a diferentes soluciones		
Cuando hace algo mal, sabe qué hacer para mejorarlo		

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	SI	NO
Le gustan los trabalenguas, retahílas, rimas...		
Expresa ideas oralmente		
Le gusta inventarse historias		
Disfruta escuchando cuentos o historias		
Le gusta mucho hablar		
Hace muchas preguntas		
Tiene un vocabulario amplio		
Se entretiene observando libros		
Tiene buena memoria para los nombres, fechas, lugares o anécdotas		
Pide constantemente que le digan qué letra es esa o qué pone ahí. Reconoce con facilidad los grafemas y fonemas asociados		
Pregunta habitualmente por el significado de las palabras que no entiende		
Le gustan los juegos de palabras: veo-veo, teléfono roto...		
Se le da bien la escritura		
Presta atención a las conversaciones de los adultos		

INTELIGENCIA MUSICAL	SI	NO
-----------------------------	-----------	-----------

Identifica cuando una melodía suena mal		
Recuerda melodías de canciones		
Entona bien cuando canta		
Le gusta tocar instrumentos de percusión		
Lleva bien el ritmo de una canción (con las palmas, con gestos, pasos de baile)		
Canturrea por sí mismo con frecuencia de manera inconsciente		
Mientras trabaja golpea rítmicamente la mesa con el lápiz o con la mano		
Es muy sensible a los sonidos del medio (viento, lluvia, etc.)		
Disfruta escuchando música		
Canta muchas canciones aprendidas en el colegio		
Discrimina la diferencia de altura entre sonidos musicales (grave, agudo), intensidad (fuerte o suave)		
Se interesa por los instrumentos musicales		
Le gusta bailar al son de la música		
Disfruta con varios estilos musicales		

INTELIGENCIA NATURALISTA	SI	NO
Muestra interés por la naturaleza		
Disfruta observando las formaciones naturales (montañas, nubes, mar...)		
Habla mucho de sus montañas favoritas		
Le gustan las salidas al campo, al zoo, a un museo de historia...		
Conoce muchos tipos diferentes de animales		
Conoce muchos tipos diferentes de plantas		
Se fija en los cambios producidos en personas, en la naturaleza y en los objetos		
No le da miedo tocar los animales		
Muestra interés por el cuerpo humano, funcionamiento, cuidado y salud		
Le gusta jugar en la tierra		
Coge insectos para observarlos		
Conoce muchos sonidos que emiten los animales (onomatopeyas)		
Le gusta regar y cuidar las plantas		

Prefiere jugar al aire libre que en casa		
------------------------------------------	--	--

INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL	SI	NO
En un libro presta más atención a las imágenes que a las palabras		
Le gustan los mapas, planos, representaciones gráficas... Siente curiosidad por qué significan y entiende con facilidad aquellos adecuados a su edad		
Suele soñar despierto		
Tiene gran retentiva visual		
Retiene con facilidad detalles de objetos observados		
Disfruta con trabajos artísticos		
Dibuja de manera avanzada para su edad		
Le gusta mirar fotos, películas, carteles...		
Le gustan los rompecabezas, los dibujos en los que hay que encontrar diferencias, los laberintos en los que hay que encontrar el camino...		
Disfruta con los juegos de construcciones		
Garabatea siempre en cuadernos y hojas		
Representa gráficamente las ideas		
No se pierde con facilidad		
Recuerda dónde están situados los objetos y lugares y cómo llegar hasta ellos.		

Anexo 3. Transcripción de la entrevista a la maestra y a la madre de una escuela Waldorf. “La Chocita del Valle” (Ávila).

1 **Madre:** En principio era un espacio así como, o sea, no era un espacio físico, era pues un
2 espacio en el que nos juntábamos muchos padres, debatíamos, había padres que se unían,
3 padres que luego se marchaban, en esas charlas, en esos debates, en esos encuentros...
4 poco a poco el número de familias se fue reduciendo un poco hasta llegar al punto de que
5 los que nos quedamos dijimos “vamos a tirar para adelante”, vamos a pensar en cómo
6 poder hacer una escuelita Waldorf que era lo que a nosotros nos convencía
7 pedagógicamente, era lo que iba un poco con nosotros.

8 **Entrevistadora 1:** Perdóname, entonces ¿ya estabais formados en la pedagogía Waldorf?
9 o ¿por qué elegisteis Waldorf?

10 **Madre:** Bueno pues fue un poco, o sea, cada uno teníamos nuestras, digamos búsqueda
11 personal en lo referente a que queríamos para nuestros hijos, sí que había unas familias
12 que conocían más la pedagogía por gente que conocían, por su formación personal, por
13 ejemplo una madre psicóloga, pues entonces conocía ya bastante de cerca lo que era la
14 pedagogía Waldorf y demás y luego también en ese grupo de familias que estábamos
15 había familias también que estaban haciendo también una formación personal y bueno
16 pues fuimos adentrándonos más en la pedagogía y fue decir, queremos a alguien que lleve
17 las riendas de esto junto con las familias y poder crear algo que realmente se pueda palpar
18 y ahí fue cuando empezamos a buscar profesionales y cuando encontramos la finca en
19 Casa Solano, entonces empezamos el año pasado allí con otra maestra que venía del
20 puente azul y con “Maestra” también que estuvo haciendo las prácticas, y bueno, desde
21 mi parte como madre, pues aprendiendo muchísimo todos los días de la pedagogía y de
22 lo que los niños te transmitían también y empapándonos en general en la vida, porque es
23 que esto te... o sea, la pedagogía Waldorf lo bonito que tiene es que no es algo que se
24 limita al ámbito educativo, sino que es algo que la familia asume como un estilo de vida
25 y te hace, pues, pues eso, que te cuestionas ya, digamos toda tu vida, tu casa, tu entorno
26 y pues te ayuda a tomar muchas decisiones acerca de los niños y de tu vida en general y
27 bueno, en ese aprendizaje que fuimos teniendo las familias y demás y sumándose alguna
28 familia nueva a lo largo del curso allí en Casa Solano, pues acabó el curso y bueno, la
29 maestra que estaba decidió marcharse y se quedó “Maestra” con nosotros para este curso
30 y entró otra maestra también para estar con ella y decidimos venir a Ávila, la búsqueda
31 fue así, porque la importancia del espacio para nosotros era mucha, entonces el conseguir

32 un espacio que cumpliera al menos, que tuviera al menos unas mínimas características
33 que nos convenciera, que el espacio fuera bonito y que fuera un espacio amplio, que
34 tuviera jardín, que cumpliera una serie de requisitos: que fuera una zona tranquila, que no
35 hubiera mucho tráfico, que no se oyera mucho bullicio y demás también era importante.

36 Digamos que este año ha sido como un “intensivo”, porque el año pasado empezamos
37 funcionando, pero creamos una asociación sin ánimo de lucro para poder gestionar todo,
38 pero quizá el funcionamiento al ser cuatro familias, cinco... al final de curso ya éramos
39 seis; pues era algo más de andar por casa y este año lo que hemos visto es que, las familias
40 están confiando en el proyecto y le tenemos que dar una forma, más formal, así por decirlo
41 de alguna manera.

42 Y bueno, en ese trabajo estamos, estamos ahí las familias, aparte del trabajo de las
43 maestras. Las familias formamos parte de la gestión en sí del proyecto, nos hemos
44 organizado a través de comisiones y entonces pues cada comisión se encarga de llevar la
45 responsabilidad de un ámbito. Hay una comisión de alimentos, de materiales, de logística,
46 de comunicaciones... ahora hemos creado una de convivencias para que los padres
47 podamos... como un espacio de padres, de talleres...

48 Las maestras se encargan del aspecto pedagógico de “La chocita” y las familias estamos
49 de apoyo para que se pueda dar toda esa parte pedagógica, nosotras nos encargamos de la
50 limpieza, de la gestión, los papeleos... esas cosas las asumimos las familias como parte
51 de nuestro trabajo dentro de la asociación. Y bueno, luego lo que son las decisiones de la
52 asociación pues se ha constituido una junta, de manera que hay representación de padres,
53 como de profesionales. Los padres llevamos la opinión de los temas que se consideren,
54 en representación de los padres y junto con las maestras se van tomando las decisiones
55 que son mejor para el proyecto y para los niños que están.

56 Al final esto es para los niños.

57 La organización básicamente es esta, contada muy simplemente, luego esto lleva un
58 trabajo muy grande detrás, pero bueno, también es un trabajo muy bonito porque lo que
59 vamos viendo que conforme se van sumando más familias, muchas cosas son más
60 difíciles para ponerse de acuerdo, pero al mismo tiempo es más gratificante, que todo el
61 mundo está dispuesto a trabajar, a hacerlo lo mejor que pueden y las familias que se unen
62 al proyecto vienen con muchas ganas de poderse involucrar, al final en las escuelas
63 ordinarias te limitas a llevar a tu hijo a un sitio en el que hacen lo que harán que te dicen

64 que hacen o lo que no, y le vas a buscar y ya está, al final no estás en la escuela de tu hijo
65 y aquí las familias somos una parte más de la escuela. Cada uno se implica un poco en la
66 medida que puede, no se obliga a nadie a hacer algo para lo que no se sienta preparado,
67 pero bueno, sí es importante que las familias que contactan con nosotros sepan que no es
68 un espacio educativo normal, al uso, que implica una implicación más allá.

69 **Maestra:** También es una oportunidad para que los padres conozcan un poco de qué va
70 la pedagogía Waldorf y por qué se hacen una serie de cosas y participando en el
71 funcionamiento de la escuela, pues van involucrándose y al final como decía “Madre”
72 llevándoselo a casa también y viviéndolo ellos de una forma más posible que si fuera que
73 llevo a mi niño, le recojo y como uno más.

74 **Madre:** Luego también hay un proceso muy bonito que se da en las familias que cuando
75 llegas quieres, es como “quiero saberlo todo sobre la pedagogía Waldorf” y es como, te
76 agobias mogollón porque quieres hacerlo todo, hasta que te das cuenta que la pedagogía
77 Waldorf, si algo es, es paciencia y respetar los procesos, y no solo los niños tienen su
78 proceso de aprendizaje, sino las familias también tenemos nuestro proceso de ir
79 asimilando e integrando las cosas para que realmente sea algo bueno para los niños y para
80 las familias y la verdad es que eso también es muy bonito ver cómo va todo
81 evolucionando, echar la vista atrás así como madre y en un año simplemente ves mucho
82 cambio a nivel personal, en los padres, en los niños y en el entorno en general, al final
83 salpica a todo el mundo, a los padres, a los abuelos, a los tíos... a todo el entorno.

84 **Entrevistadora 2:** Pues, por ejemplo, alguna otra pedagogía que esté vinculada a la
85 pedagogía Waldorf, por ejemplo, como Pikler.

86 **Maestra:** Pikler está vinculada porque la parte de “maternal”, que en Waldorf se llama
87 maternal, que son los niños pequeños de cero-tres, Steiner no la contempló porque en
88 aquella época los niños estaban en casita, que es donde mejor pueden estar la verdad, pero
89 hoy en día la sociedad requiere que la madre se vaya a trabajar, entonces Waldorf ha
90 cogido temática de Pikler para poderla aplicar a estos niños. Otras, no conozco.

91 A ver, toda pedagogía que quiera hacer del niño un ser libre y respetar las capacidades
92 que trae para que ese niño pueda elegir en un futuro trabajar con ellas o no, se considera
93 una pedagogía asociada, pero así oficialmente, no conozco.

94 **Madre:** Hay cosas comunes, imagino, hay otras pedagogías que respetan los ritmos de
95 los niños y tal, pero luego cuando te adentras en cada una, es que hay muchísima
96 diferencia. Nosotros también cuando empezamos a conocernos todas las familias, te
97 suenan Waldorf, Montessori, Reggio Emilia... eran como nombres y te parecía que todo
98 era lo mismo y cuando empiezas a leer una y otra dices: no, no, a mí lo que me va es esto,
99 o sea, empiezas a ver que hay cosas muy diferentes de unas a otras. Hay sitios que hacen
100 como un popurrí de pedagogías y dices, es que hay que tener mucho cuidado con eso,
101 porque todo tiene un por qué, entonces estás haciendo cosas que son contrarias entre
102 pedagogías.

103 **Entrevistadora 2:** y, por ejemplo, la importancia que se le da al juego libre en cuanto a
104 las otras actividades del día.

105 **Maestra:** Bueno,

106 **el juego libre es donde el niño se encuentra consigo mismo, primero (3.1.)**

107 **y luego encuentra la parte social, encuentra que explora un mundo experimentando**
108 **de una forma más real que si estuviera sentado en un pupitre, (3.2.)**

109 **yo creo que es la herramienta más fuerte en estas edades, la creatividad, aplicar la**
110 **fantasía que para ellos es tan palpable y tan importante, (3.1.)**

111 **conocer el entorno cuando están en el jardín, (3.3.)**

112 **desarrollar su cuerpo, más o menos los pilares fundamentales de la pedagogía**
113 **Waldorf, desarrollar el movimiento, el equilibrio, conocer cómo funciona su**
114 **cuerpo... (1.2)**

115 puf, es que lo abarca todo.

116 **Entrevistadora 2:** Claro, o sea, se puede decir que es el eje central.

117 **Maestra:** Totalmente.

118 **Madre:** Además yo como madre, me he dado cuenta de que es casi lo más difícil de
119 entender por parte de los adultos, el juego libre de los niños porque, eh, o sea ahora mismo
120 el juego libre prácticamente no existe.

121 **Maestra:** No saben jugar...

122 **Madre:** O sea, los niños necesitan, o sea y los adultos creemos que los niños necesitan
123 que le dirijamos constantemente el juego, que les proporcionemos actividades dirigidas,
124 concretas, no, que los niños no juegan a la pelota no, vamos a hacer un deporte, un juego
125 concreto, todo como muy dirigido, ¿no? Y cuando estás con los niños te das cuenta de
126 que dices jobar es que necesitan ese espacio de poder estar ellos, es como su momento de
127 juego, de... En casa nos pasa que dices es que les ves que buscan ese espacio, ¿no? Y
128 cuando ha habido a lo mejor un día pues de... muy movido o con mucha gente en casa, o
129 cosas de ese tipo, es que en cuanto la casa se queda vacía, ellos van ahí a su rincón de
130 juego y ahí ya se dejan llevar por su tren o por su lo que sea ahí y ya se dejan ahí es como
131 su momento.

132 **Maestra:** Siempre tienen momentos, ¿no?, depende de su ánimo, de tantas cosas, del
133 clima que haga, de lo que haya pasado en casa, de días que juegan peor, días que les tienes
134 que incitar un poquito más a jugar. Pero al final, la idea es, ellos juegan, yo estoy aquí
135 intentando que no me vean prácticamente y vamos y es que, descubres mundos.

136 **Entrevistadora 2:** Y más o menos, ¿Cuánto tiempo de juego libre soléis dejar al día?

137 **Maestra:** De nueve a diez y media y después, más o menos de doce a una y media.

138 **Entrevistadora 2:** En el jardín, ¿no?

139 **Maestra:** La primera parte es dentro,

140 **la segunda parte es en el jardín. (3.3.)**

141 Siempre es un poquito más porque de nueve... Ahora si queréis os cuento el ritmo del día
142 y de ahí ya si surgen también preguntas.

143 **La parte del jardín se interrumpe en la última parte (3.3.)**

144 **para entrar al cuento, (2.1.)**

145 y luego ya se vuelve a salir para esperar a los padres, y ya depende de lo que tarden los
146 padres.

147 **Entrevistadora 1:** ¿Última parte el cuento es cada día?

148 **Maestra:** **El cuento lo último, sí. (2.1.)**

149 El ritmo que se sigue en pedagogía Waldorf es, tanto sea en primaria como luego en, o
150 sea en infantil, en primaria, en secundaria, trata de asemejarse al ritmo natural y a una
151 respiración. Importantísimo el ritmo en Waldorf,

152 **el ritmo da tranquilidad, da paz, le hace al niño saber dónde está, situarse y eso al**
153 **final es salud, ¿no? (3.1.)**

154 Entonces el ritmo de la respiración es expandirse y contraerse, y eso es lo que se trata de
155 hacer dentro del horario. Un momento de expansión, juego libre, un momento de
156 concentración, lavarse las manos, desayuno, un momento de expansión, el jardín,
157 concentración,

158 **el cuento, (2.1.)**

159 y siempre jugando con esas dos partes. Eso en Waldorf se sigue después en toda la vida
160 escolar.

161 **Entrevistadora 2:** Y luego también la, el tiempo y la importancia de la recogida, a parte
162 del juego, de la recogida del material después del juego libre.

163 **Maestra:** Es muy importante, ese es el momento de contracción después del juego libre.

164 **Nos convertimos en enanitos trabajadores y diligentes y todos recogemos todo, todo**
165 **se pone en su lugar, para que los juguetes puedan descansar y al día siguiente estén**
166 **contentos de recibirnos de nuevo. (3.1.)**

167 **Y todos participan en todo siempre, además con ganas. (3.2.)**

168 Tal y como veis el aula hoy es como la han dejado ellos, doblan ellos solitos las telas, hay
169 muchas telas ahí de un montón de colores que son un montón de cosas. Ellos se hacen sus
170 cuentos, son capas o son un charco que saltan, o... y luego ellos también saben doblarlas
171 perfectamente que las podéis ver, si es que están ahí. Entonces eso es una parte
172 importante, cuidar el espacio donde estamos, cuidar los juguetes... no vale recoger, pa,
173 pa, pa, con cuidado, eh... todos los cambios de ritmo los acompañamos con una

174 **canción, entonces en ese momento estamos todos tranquilos, cantando y nos sirve**
175 **para concentrarnos en lo que tenemos que hacer. (1.1.)**

176 Eso dura..., depende del día, eh... media hora, más o menos un poquito menos, veinte
177 minutos.

178 **Entrevistadora 2:** Y luego, por ejemplo, ¿se observan diferencias en las agrupaciones a
179 la hora del juego libre? O sea, ¿se ve más que unos niños tienden a juntarse, por tener la
180 misma edad o por alguna característica?

181 **Maestra:** Eh... normalmente no. Pero sí que una edad requiere de un juego diferente que
182 la otra.

183 **Aquí hacemos la primera hora aquí dentro, están todos juntos (3.2.)**

184 y después los separamos durante una hora, precisamente para eso, ¿no? Porque empiezan
185 jugando bien, pero al final el juego del pequeño, eh..., el pequeño no entiende el juego
186 del grande, ¿no? No está en el juego simbólico, por ejemplo. El resto de grandes se están
187 montando su banquete de... cualquier cosa, ¿no? Cada bloque es una comida y llega el
188 pequeño y coge y pum se lo mete en la boca y el grande pues después de un tiempo ya
189 pues desespera, ¿no? Y el pequeño está haciendo un sobreesfuerzo por intentar al final
190 imitar el juego del grande y no lo está comprendiendo, entonces, en ese momento hay un
191 poco de... el grande ya juega un poco más tranquilo y el pequeño también.

192 **Entrevistadora 2:** Claro, porque ¿qué edades había?

193 **Maestra:** Tenemos desde uno y medio hasta cuatro.

194 **Entrevistadora 2:** De uno y medio a cuatro, ajá.

195 **Maestra:** Depende también de las capacidades de cada niño y de cómo esté desarrollado,
196 ¿no? Pero más o menos de uno y medio a dos, es cuando, viene, viene la otra maestra y a
197 su rinconcito. Por lo demás es súper enriquecedor que estén juntos también, porque el
198 grande, se hace grande y cuida del pequeño. Ahora ha venido una niña de año y medio,
199 chiquitita y están todos... les ha salido la parte dulce a todos, ¿no?

200 (Risas)

201 **Maestra:** Cuidado que no se... o les da un arrebató de ¡ay un achuchón! Y el pequeño
202 aprende del grande también mucho porque...

203 **Entrevistadora 3:** Bueno pues yo, quería preguntarte, eh, bueno, preguntaros, eh primero
204 ¿cuáles son los principales valores de la pedagogía Waldorf y como se trabajan en este
205 centro?

206 **Maestra:** ¿Y cómo se trabajan en este centro?

207 **Entrevistadora 3:** Si.

208 **Maestra:** Bueno... os cuento si queréis los pilares básicos y luego os cuento el ritmo del
209 día, hora por hora, si queréis.

210 **Entrevistadora 3:** Vale.

211 **Entrevistadora 2:** Vale.

212 **Maestra:** Si tenéis alguna pregunta más a “Madre” que es un poco la representación de
213 los padres.

214 **Entrevistadora 1:** ¿Tus hijos que edades tienen ahora?

215 **Madre:** Yo tengo un niño de, bueno, va a hacer cuatro el mayor y el pequeñito acaba de
216 hacer dos años.

217 **Entrevistadora 1:** ¿Y son niños los dos?

218 **Madre:** Son niños los dos también, varones. Sí, son niños, además, niños.

219 (Risas)

220 **Madre:** Para nosotros fue también un, o sea, la pedagogía Waldorf, lo que nos ha aportado
221 mucho también es, el, el poder darles ese

222 **espacio a ellos de pues de expresarse tal como son, ¿no? Y sí, son muy niños, pero**
223 **también tienen muchos aspectos muy sensibles para algunas cosas, ¿no? Y aquí pues**
224 **pueden expresarlo como quieran. (3.1.)**

225 Nosotros por desgracia, eh... yo me tuve que incorporar a los once meses del mayor y
226 tuvo que estar unos meses en una guardería ordinaria y, y bueno, o sea la actitud que el
227 adoptó allí era, puf, o sea, se volvió un niño súper nervioso, revoltosísimo, estaba todo
228 como fuera de control, todo el rato, ¿no? Y, claro hasta que ya llegó un momento en el
229 que dijimos, bueno, pues nada, fuera, ya está, ¿no? Porque veíamos que iba a más y a más
230 y a más y dijimos es que esto no, no, no puede ser, y entonces pues nada, decidimos que
231 no fuera a la guardería, y cuando retomamos y, y empezamos a venir a La Chocita, fue
232 como...buf, o sea, era como una sensación de, es que, está tranquilo, o sea, está con
233 niños, está jugando, está... y está tranquilo, ¿sabes? El decir, si es que él puede estar
234 tranquilo, ¿sabes? Y, si el entorno es tranquilo, él puede estar tranquilo. Y fue como,
235 como una paz de decir puf, y fue parte de lo que nos hizo ver que teníamos que asumir

236 mucha..., que la pedagogía no quedaba simplemente en una escuela, ni en el entorno
237 educativo, ¿no? Sino que te lo tienes que llevar a casa, que es la manera de que ellos pues,
238 pues realmente, pues puedan, pues puedan seguir desarrollando lo que, lo que necesiten,
239 ¿no? Y la verdad es que, es que es todo un descubrimiento. Y bueno no es que, (risas)
240 ¿Qué os voy a decir? O sea, para nosotros esto es, o sea nosotros estamos al cien por cien
241 por la pedagogía Waldorf y no nos cabe duda vamos de que es nuestra pedagogía, o sea
242 de que es la que va con nosotros y para nuestros niños es ideal.

243 **Entrevistadora 1:** Y aquí, están escolarizados hasta los cuatro años que es la edad que
244 tiene ahora tu hijo mayor, ¿y después? En la escolarización futura, ¿Qué te planteas? O
245 ¿Qué os planteáis la familia?

246 **Madre:** Pues ahora está surgiendo la necesidad de, que los niños más mayores son los de
247 cuatro y, hay tres niños en cuatro años, bueno, cuatro niños claro, tres niñas, bueno y... Eh,
248 entonces estamos ahí también, pues eso, con la cosa de bueno y cuando llegue primaria,
249 porque infantil al final, pues no estás obligado a escolarizarle, entonces pues, puedes
250 hacer un poco lo que quieras, ¿no? Pero el miedo de que llegue la primaria y no saber qué
251 hacer pues ahí está, entonces, eh..., pues eso, está surgiendo un poco pues, la necesidad
252 de a lo mejor crear, crear algún proyecto o alguna iniciativa que, que podamos...

253 **Entrevistadora 1:** Continuar

254 **Madre:** Claro, de alguna manera, pero está muy en el aire, están las cabezas de todos los
255 padres, ¿no? de los, sobre todo de los niños más mayores el decir, ¿y cuando esto se
256 acabe?, ¿Qué hacemos? pero, aún no sabemos...

257 **Maestra:** Así surgió

258 **Madre:** Claro, ahora no sabemos. Pero sí, ese miedo está. También tenemos la confianza
259 de que conocemos gente que ha tenido que dar el cambio y las experiencias son muy
260 positivas. O sea, de, de los miedos típicos de, bueno es que

261 **mi hijo ni lee ni escribe y va a llegar a la primaria y todos los niños van a saber leer,
262 escribir, (2.1.)**

263 el ritmo es totalmente diferente, tal, y... y la gente lo que nos dice es que claro son niños
264 que tienen como... o sea en infantil han conseguido como unos pilares tan fuertes, ¿no?

265 **En personalidad, en autoestima y en control emocional (3.1.)**

266 **y en desarrollo psicomotor (1.2.)**

267 pues que llega la primaria y se pueden centrar en toda la parte cognitiva, ¿no? Del
268 aprendizaje...

269 **Maestra: Y que trabajas esa parte lingüística (2.1.)**

270 **y matemática y, (2.2.)**

271 sin que el niño se entere y casi sin que tú te enteres.

272 **Madre: Claro**

273 **Maestra: De una forma natural. Yo soy exalumna Waldorf y fui, yo empecé con cuatro**
274 **años, cuando empezó la escuela Micael, que en aquel tiempo solo era jardín y tuve que**
275 **salir primero y segundo de EGB de aquella época, porque no había primaria. Y yo**
276 **recuerdo llegar a primero y**

277 **no sé cómo yo sabía leer y escribir, me puso la profesora, “a ver escribeme algo” y**
278 **yo le escribí y ella me miraba así y yo ahí me di cuenta de que yo estaba haciendo**
279 **algo raro, ¿no? (2.1.)**

280 (Risas)

281 **Maestra: Y ellos estaban aprendiendo y mi compañera y yo que veníamos las dos de la**
282 **Waldorf en ese momento nos tocábamos, porque ya sabíamos y yo no me acuerdo de que**
283 **me hayan machacado, ni que me hayan... no sé cómo fue, pero... por eso no hay no debe**
284 **haber ningún miedo si por algún casual no se consigue a tiempo, en la primaria porque...**

285 **Madre: Igual que también... Igual que también tenemos la, también, la experiencia de**
286 **una persona cercana nuestra de, de decir pues llegó a la Primaria y**

287 **el primer mes él no sabía leer ni escribir, pero llegó la Navidad y era el alumno más**
288 **motivado en leer y escribir de toda el aula sabes que...porque el aprendizaje, o sea,**
289 **el momento de ese aprendizaje llegó cuando él estaba ya preparado ¿sabes?, no**
290 **supuso para él un... (2.1.)**

291 **Entrevistadora 1: Esfuerzo. (2.1.)**

292 **Madre: Pff...Claro, sino que vino.**

293 **Entrevistadora 1: Ya.**

294 **Madre:** Entonces pues eso también cuando oyes esas experiencias te da mucha
295 tranquilidad.

296 **Entrevistadora 1:** Naturalmente.

297 **Madre:** Mucha porque dices bueno. Y al final que los niños se adaptan a todo ¿sabes? y
298 cuando le has dado unas herramientas para sentirse seguros, yo creo que...en eso
299 confiamos

300 (Risas)

301 **Entrevistadora 1:** Efectivamente. Y has hablado antes de que las familias estáis
302 organizadas en comisiones. ¿Pertenece a alguna comisión?

303 **Madre:** Sí.

304 (Risas)

305 **Entrevistadora 1:** ¿Cuáles serían?

306 **Madre:** Bueno ahora pertenezco a alguna menos (risas) por suerte, pero sí, estoy, bueno,
307 estamos en la comisión administrativa que somos los que llevamos un poco el tema del
308 papeleo legal de la asociación y luego estoy en la comisión de talleres también, antes
309 bueno, estaba la de...es que, claro como antes éramos menos familias, las familias
310 asumíamos más funciones.

311 **Entrevistadora 1:** Sí.

312 **Madre:** Pero bueno, de momento, ahora mismo estoy ahí (risas) como os decía, luego al
313 final como yo soy una de las familias que...llevo más tiempo pues al final estás un poco
314 también en, en todo porque yo qué sé haces un poco la referencia también para la gente
315 nueva que entra y eso entonces, pero bueno el trabajo es por parte de todas las familias
316 ¿sabes? Y la verdad que muy, está dando muy, o sea, yo estoy, tengo un poco la sensación
317 de que es como el funcionamiento ideal ¿sabes? Porque la gente se está involucrando
318 mucho más en el funcionamiento de la escuela y, y, no sé, o sea, la gente...

319 **Maestra:** Antes era un poco, ¿hay que hacer esto y todo el rollo? Ahora ya...

320 **Madre:** Claro, hay gente que se, había momentos en los que había algunas de las personas
321 que, pues a lo mejor te sobrepasaba un poco todas las obligaciones, ¿no? Y, de esta
322 manera, pues la gente se siente responsable de sus funciones, todo sale más rápido porque

323 el trabajo está más dividido y, bueno, y ayudar a que la gente se sienta más, como más
324 responsable de la Chocita. Es muy bonito la verdad y la relación al final entre los padres
325 pues eso es un trabajo en equipo que, que une mucho.

326 (La madre se va)

327 **Maestra:** Bueno, pues respondiendo un poco a lo que tú preguntabas la... la pedagogía
328 Waldorf, eh...con ella

329 **se intentan trabajar las aptitudes anímico-espirituales también que trae el niño (3.1.)**
330 **y las sociales, (3.2.)**

331 **y tratamos, es importante mirar al niño como un individuo único, saber mirarle y**
332 **saber detectar esas capacidades que trae, respetándolas, despertándolas, para que**
333 **luego él haga lo que quiera con ellas, (3.1.)**

334 entonces, bueno, pues es un trabajo de observación más que nada, eh...los pilares básicos
335 que se utilizan eh...en toda la vida escolar, pero especialmente en Infantil, eh...cuidamos
336 mucho del ambiente, eh...como habréis visto, el aula debería de ser como una ampliación
337 del hogar porque a esta edad, a estas edades, en realidad los niños deberían estar en casa
338 desde mi punto de vista ¿no? Eh...y desde un punto de vista lógico de cualquiera yo creo
339 ¿no? Entonces eh... pues aquí tratamos de imitar un poco lo que, intentamos dar el
340 calorcito, que se sientan acogidos y que sea un sitio agradable, eh, los niños tienen su
341 espacio mientras que la maestra está haciendo cosas, eh...este es otro pilar muy grande,
342 eh...la maestra es un ejemplo a imitar así que el comportamiento de la maestra tiene que
343 ser impecable, en teoría, porque hay días y días, ¿no? Pero es un trabajo de contención,
344 de saber estar y eso requiere de ser muy autocrítico, estar muy pendiente de cómo estas,
345 porque no es sólo saber estar, ¡ay, qué rectita! No, es que tienes que tener la actitud desde
346 dentro porque te huelen todo, ¿no? Entonces es un trabajo al final de autoconocimiento,
347 de estar muy pendiente ¿no? Y muy sereno, si puedes. Eh...entonces la maestra está
348 haciendo cosas, aquí, bueno, hemos improvisado esta cocina así, pero normalmente en
349 todas las escuelitas Waldorf hay la parte de cocina con su cocinita, con su horno, con sus
350 mueblecitos, en pequeñito, ¿no? Y entonces pues como una madre con, con los hijos,
351 estás en casa pues preparando el desayuno o pelando la fruta, eh...cosiendo algo que se
352 ha roto, preparando un muñeco nuevo para el rincón de estación o...que ellos te vean que
353 estás haciendo siempre algo que tiene un sentido, ¿no? No sentarte y vigilar, hombre

354 muchas veces estás cosiendo el muñeco y no, eh, estás prestando atención al muñeco
355 porque quieres ver qué pasa ¿no? Y, y cómo se mueve cada uno, pero que ellos te vean
356 hacer algo productivo. Eh... otro pilar importante es el ritmo, que ya os he hablado antes.

357 **Eh... otro es la naturaleza, seguimos el ritmo de la naturaleza y ese ritmo es el que**
358 **nos marca todo el curso, (3.3.)**

359 **de esta manera el niño se sitúa en este mundo que acaba de llegar y que le han**
360 **plantado aquí y que tiene que conocer y que conociéndolo se va a conocer a él mismo,**
361 **¿no? (3.1.)**

362 Eh... marcamos todos, todos los diferentes ritmos del año eh, con, con fiestas, siempre
363 pues

364 **a primeros de curso está la fiesta de la cosecha en septiembre, eh... luego viene la**
365 **fiesta del farol, la luz eh... en la naturaleza se hace más, eh, hay más tiempo de**
366 **oscuridad que de luz, entonces la fiesta del farol simboliza un poco pues, que, aunque**
367 **esté más oscuro fuera nosotros tenemos una lucecita dentro, luego viene la Navidad**
368 **con sus símbolos también, ahora se está acercando la primavera, es un momento**
369 **otra vez de salir fuera. Entonces cada, cada, cada estación y cada subestación**
370 **podríamos decir está marcada por una fiesta, ahora estamos con la fiesta de la**
371 **Pascua, de la liebre de Pascua, que es el comienzo de la primavera, hemos plantado**
372 **ahí unos cuenquitos con hierba, que es donde la liebre luego, cuando venga al jardín,**
373 **los sacaremos al jardín y dejará sus, sus huevos de chocolate y... de, pintaremos los**
374 **huevos típicos de Pascua. Aquí siempre hay una mesita de estación, que es donde se**
375 **representa lo que está pasando un poco fuera ¿no?, pues... ahora como está esto tan**
376 **raro, que está no se sabe, hace tanto frío y tal, está en el proceso de, bueno, el campito**
377 **se ve un poquito verde y... los árboles en vez de nieve encima ya tienen su verdor,**
378 **y... y... y poco a poco llegará la primavera con flores, que tenemos unas ganas ya,**
379 **por lo menos aquí. (3.3.)**

380 Eh... otro pilar es el juego libre, que ya hemos hablado de ello.

381 **Otro es las actividades artísticas, hacemos acuarelas, pintura con cera y... y**
382 **modelado de cera, (1.3.)**

383 todo con materiales naturales y... ahora mismo no hacemos aquí porque son pequeños,
384 pero ya...

385 **a partir del año que viene o finales de este curso, un poco de telares, punto, eh...cosas**
386 **que...que tengan un sentido hacer también ¿no? que sirvan para algo y además se**
387 **trabaja también con el telar, ya no sólo la motricidad fina sino el área matemática**
388 **también, eh... (2.2.)**

389 Y... el otro pilar es, como nos ha dicho la “Madre”. La participación de los padres, en
390 una escuela Waldorf es importante porque, un niño cuando ve que su padre está ahí, en
391 un sitio donde él convive y se pasa tantas horas al día, pues...se le hincha el pecho.
392 Y...más o menos es eso. Eh...los materiales, como habéis visto, de juego son siempre
393 materiales nobles, naturales y, como veis, eh...cosas a esta edad, eh...ya pronto
394 empezarán a tener cosas más acabadas, pero ahora cosas inacabadas, ¿no? para
395 que...pues ese tronco esta mañana ha sido mil doscientos millones de cosas o...las piñas
396 pueden ser piñas, pero pueden ser otro montón de cosas más ¿no? y así,
397 eh...desarrollamos la imaginación y la fantasía.

398 **Entrevistadora 5:** Y ahora qué dices lo de los materiales, ¿qué opinión, eh...qué piensas
399 de las características de estos materiales? ¿Y cuáles pueden ser las ventajas o desventajas?

400 **Maestra:** ¿De los materiales nobles?

401 **Entrevistadora 5:** Sí, de, del tipo de materiales que se utilizan, sí.

402 **Maestra:** Bueno, pues que, al ser un material natural, está vivo,

403 **la madera está viva, es como nosotros un poco, eh, tiene un tacto distinto, tiene una**
404 **temperatura también característica, una madera, una piedra, y todo pertenece a la**
405 **naturaleza, que la naturaleza es nuestra religión, o sea, aprender de ella, y...y**
406 **porque al final ella somos nosotros. (3.3.)**

407 En cambio, el plástico no está ni frío ni caliente, es liso, está inerte ¿no? no
408 tiene...Normalmente, los juguetes de plástico tienen unos colores también que son
409 demasiado, ¿no? están los niños súper estimulados por todos los lados, esa sería la ventaja.

410 **Maestra:** Y luego miramos mucho en infantil los, bueno,

411 **en la antroposofía, que es lo que está detrás de la pedagogía Waldorf, se dice que el**
412 **ser humano no tiene 5 sentidos sino 12. Estos 12 se dividen en tres grupos de 4 y de**
413 **los 0 a los 7 años se desarrollan los cuatro primeros sentidos. (3.1.)**

414 Entonces esto es lo que se mira y esto es a lo que estamos atentos de si el niño en buen
415 proceso o le falta algo o...

416 **Estos sentidos en orden son: el tacto, el tacto es el primer sentido que vivimos desde**
417 **el nacimiento, bueno... (3.1.)**

418 **Entrevistadora 1:** Desde antes del nacimiento, si se da, masajea la madre, antes de nacer
419 y esto de alguna forma...

420 **Maestra:** ...empieza a sentir, pero además el nacimiento si es natural, cuando vas
421 por el canal, esa experiencia no la vas a tener nunca más en la vida, ¿no? Es, todo...
422 Y entonces el tacto nos sirve para delimitarnos un poco de aquí estoy yo y aquí está
423 el resto del mundo, ¿no? Ehm si nos fijamos, ehm, a ver, podemos hacer la prueba,
424 yo puedo tocar la mesa y puedo sentir la mesa, pero al mismo tiempo, si cambio un
425 poco el chip puedo percibir cómo la mesa me toca a mí... Se nota mejor cuando tocas
426 a alguien, ¿no? (3.1.)

427 **Entrevistadora 1:** Sí

428 **Maestra:** Entonces ese es el límite, ¿no? Y por eso es también importante tenerlo
429 bien desarrollado. Ahora con todas las cesáreas que se están practicando, que no se
430 sabe si son tan necesarias o no, pues los niños nacen con el sentido del tacto tocado
431 y se nota un montón. Son niños que, pueden pasar dos cosas: por lo general son niños
432 que te buscan, que están muy pegados a ti, que necesitan saber dónde está su límite;
433 o niños que como no están acostumbrados, están ahí como... Entonces para el tacto,
434 los juguetes, las maderas, las piedras, las cosas nobles son también muy importantes.

435 Otro, el segundo sentido sería el sentido vital, el del bienestar, que es cómo
436 percibimos nuestro cuerpo. Normalmente, si está bien, no nos damos cuenta, lo
437 percibimos cuando algo nos duele o algo nos molesta.

438 Entonces, ehm, si nos molesta, la manera de salirnos de esto del dolor es movernos.
439 Hay muchos niños que no tienen su sentido vital bien desarrollado y a muchos les
440 diagnostican el TDAH, que es un diagnóstico que no se sabe muy bien qué es, pero
441 quizás es porque tienen una hipersensibilidad al sentido vital y sienten tanto, que
442 tienen que moverse para soltarlo porque no se encuentran cómodos en sí mismos.
443 Entonces esto lo cuidamos a través del ritmo.

444 Después sería el sentido del movimiento, que lo hay desde el feto, luego encontramos
445 los reflejos primarios que poco a poco tienen que ir desapareciendo y apareciendo
446 el movimiento por voluntad. Hoy en día, este es uno de los sentidos que más hecho
447 polvo están con las teles, las consolas, las tablets, yo creo que hasta hay niños que
448 para que no se aburran les tienen puesta la tablet y luego ese niño en cuanto puede
449 no parará. También nosotros estamos al móvil los adultos, no damos un buen
450 ejemplo. Pero es algo que se mira mucho cómo está ese niño en movimiento. El
451 movimiento luego le llevará a un buen desarrollo de la palabra y por lo general,
452 cuando hay un problema en el habla, es que hubo un problema en el movimiento en
453 algún momento. Y luego miramos mucho el equilibrio, que está muy unido al
454 movimiento... (3.1.)

455 **Entrevistadora 1:** ¿sería el cuarto?

456 **Maestra:** El cuarto. El equilibrio nos coloca en el mundo, nos pone ahí en el centro,
457 hace que no nos vayamos de un lado a otro, sino que estemos... entonces nos otorga
458 tranquilidad, ¿no?, estar ahí, quietecito, con tu centro bien puesto, serenidad, estás
459 en contacto con la tierra...

460 Entonces en esta etapa miramos, de los 0 a los 7 años es cuando se desarrollan estos
461 cuatro sentidos, y todos tenemos que estar muy atentos a ver como están. Para esto
462 si metemos actividades demasiado intelectuales, interrumpimos este trabajo que
463 solo se puede desarrollar en esta etapa. Después, si no se ha desarrollado bien, hay
464 terapias, hay formas... pero es en esta etapa y no antes ni después. Entonces si
465 metemos actividades intelectuales... (3.1.)

466 **Entrevistadora 4:** Bueno, yo quería preguntarte cómo se pone límite para que la libertad
467 no se convierta en libertinaje.

468 **Maestra:** Pues, con la actitud del maestro, o sea, tú tienes que ser el modelo a imitar y...
469 a ver, yo te puedo dejar libre, pero hay unas normas esenciales, tenemos que aprender a
470 comportarnos con nuestros compañeros, con los juguetes, con el espacio...

471 **Entrevistadora 4:** Y, otra pregunta: En vuestra página web se refleja que se trabajan los
472 siguientes valores: libertad, respeto, amor, ilusión y creatividad, ¿cómo lo hacéis?

473 **Maestra:** Con lo que te acabo de contar... De todas formas, ¿hay web? Yo pensaba que
474 no teníamos web aún.

475 **Entrevistadora 4:** Es como un blog... Y bueno, luego también pone que, ehm, hay mucha
476 relación con la naturaleza, pero eso también nos lo has contado, ¿eso luego quiere decir
477 que también se trabaja el valor del ecologismo?

478 **Maestra:** Claro, por supuesto. Igual que miramos a la naturaleza, no es que la
479 miremos y ya está, además es que la cuidamos porque es que somos... aún no se lo
480 decimos al niño: “es que somos nosotros”, ¿no?; pero el niño al final lo percibe, si la
481 cuida a ella, te estás cuidando a ti. Entonces, claro, sí. (3.3.)

482 **Entrevistadora 3:** Yo te quería preguntar que cómo tenéis en cuenta los ritmos al cambiar
483 de una actividad a otra, de un momento a otro.

484 **Maestra:** ¿Cómo cambiamos de una actividad a otra?

485 **Entrevistadora 3:** Sí, o sea, como tenéis en cuenta el ritmo del niño al pasar de una
486 actividad, o cuando vais a salir fuera o...

487 **Maestra:** Bueno el ritmo es lo que os he comentado antes: expansión, confrontación, e ir
488 combinando como si fuera una gran respiración. ¿Cómo pasamos de un momento a otro?

489 **Pues con canciones, (1.1.)**

490 de la manera más suave, que no sea muy brusco, ¿no? Pues eso,

491 **pasamos de estar jugando a recoger, a lavarnos las manos, y a la hora del desayuno**
492 **que ya es un momento que debe ser de concentración, o sea, nos estamos**
493 **alimentando, nos estamos cuidando nuestro cuerpo y tenemos que estar aquí**
494 **sentados y sin que sea... Y ese ya es el momento máximo de concentración. Después,**
495 **poco a poco, la hora de salir al jardín pasa por la hora de ponerse los abrigos que**
496 **puede ser 1 hora entera, porque intentamos que se los pongan ellos solos y si no,**
497 **enseñarles a cómo hacerlo solos. (3.1.)**

498 Entonces ese es otro momento que bueno, ya no es tan necesario, pues luego un poco más
499 tal y luego ya me voy a ir al jardín y ya voy a...

500 **Entrevistadora 3:** Vale, ¿y todos los días seguís la misma sucesión, o sea, el mismo
501 orden?

502 **Maestra:** Sí, a ellos les beneficia mucho que siempre sea además a la misma hora.
503 Además, es que ellos saben cuándo cambia, cuándo toca. Si por lo que sea un día te

504 retrasas, que es pecado retrasarse, pero “oye, ¿pero ahora no vamos a no sé qué?”, o un
505 día no hay cuento porque a un niño le han tenido que venir a buscar antes, o porque a ti
506 no te ha dado tiempo, pfff, les rompes, ¿no? Es muy importante que cada día se haga
507 igual.

508 **También marcamos los días de la semana con, ahí hay unos enanitos que cada día**
509 **de la semana viene uno de un color y ellos saben más o menos en qué día estamos, y**
510 **cada enanito trae un cereal, y ese cereal es el que desayunamos luego por la mañana,**
511 **entonces “¡ah! hoy es el trigo, hoy toca pan, hoy es jueves, se acerca el viernes, ya**
512 **voy a estar el finde con papá y mamá”, no hay una manera intelectual pero sí lo**
513 **sienten y les ayuda un poquito a centrarse. (2.2.)**

514 **Entrevistadora 3:** Y luego la última pregunta sería que ¿cómo un niño de 1 año puede
515 llevar el mismo ritmo que uno de 6?, bueno de 6, en este caso de 4 que es lo más mayores
516 que tenéis a la hora de hacer las actividades, ¿cómo compaginas... bueno de año y medio
517 con uno de 6? porque tienen el rato de juego separados, pero luego el resto del día están
518 juntos.

519 **Maestra:** No, el rato de juego, tienen una hora juntos, una hora separados y el resto
520 todos juntos. (3.2.)

521 En cuanto a las actividades de sentarse, ¿que pueden ser acuarela y tal te refieres?

522 **Entrevistadora 3:** Sí, en general. Bueno, no sé cómo explicarme. Que como un niño de
523 año y medio o dos años a la hora de realizar

524 **Entrevistadora 2:** Por ejemplo, que si en el desayuno uno tarda más que otro o a la hora
525 de ponerse el abrigo o las botas...

526 **Maestra:** Pues estando con el que tarde más y dejando al que tarde menos más suelto o...
527 es que no se si te pillo muy bien, no sé si contesto bien

528 **Entrevistadora 3:** es que yo tampoco sé cómo formularlo

529 **Maestra:** por ejemplo,

530 **a la hora de la acuarela, con las actividades artísticas, nosotras no hacemos nada, no**
531 **pintamos para que ellos saquen lo que tengan que sacar, no decimos lo que vamos a**
532 **pintar ni qué color tienen que usar. Usamos los colores primarios para que de ahí le**
533 **salen todas las gamas de colores. Entonces, ellos mismos, el de 4 te va a hacer una**

534 cosa y el de 1 te va a hacer una cosa muy distinta, pero no... no hacemos porque el
535 de 1 tenga que hacer las cosas del de 4 o el de 4 se pare para esperar al de 1. (1.3.)

536 Sí que es otra ventaja y desventaja de la pedagogía Waldorf es que la ratio es mucho
537 menor que en una escuela normal, entonces tienes más tiempo también para dedicarte
538 ¿Desventaja? Pues que, al ser privado, si la ratio es menor, la cuota sube, y esa es para mí
539 la gran pega de la pedagogía Waldorf, que es cara.

540 **Entrevistadora 1:** es cara, ¿Cuánto tienen que aportar cada familiar en este caso, en esta
541 escuela por cada criatura?

542 **Maestra:** En esta escuela han conseguido, pero veremos a ver cómo termina la cosa.
543 Ahora mismo se han tenido que subir la cuota este curso ya estaban pagando 250€ y ahora
544 están pagando 300€, pero una escuela Waldorf en infantil viene a costar unos 500€.
545 También el horario es un poco más amplio en el resto de las escuelas

546 **Entrevistadora 1:** ¿Qué horario tenéis aquí?

547 **Maestra:** Nosotros aquí estamos de 9 menos cuarto a 2 y cuarto

548 **Entrevistadora 1:** Y habláis de la ratio, ¿hasta cuanto cabe en una escuela Waldorf, es
549 decir, la ratio cual sería en un grupo Waldorf?

550 **Maestra:** lo suyo son 10, eso es lo suyo. Y una persona de ayuda

551 **Entrevistadora 1:** Es decir, dos personas adultas por cada 10

552 **Maestra:** Si, pero vamos, no suele pasar ¿eh?

553 **Entrevistadora 1:** por el precio, es la razón quiero decir

554 **Maestra:** por el precio no, no. Normalmente hay más niños que 10

555 **Entrevistadora 1:** Claro, pero eso quiere decir que no se deje cada grupo en 10 es por la
556 economía

557 **Maestra:** si, si claro. Por desgracia sí, a ver si os hacéis Waldorf todas y lo implantáis en
558 coles públicos y esto se hace gratis porque jo, es una pena.

559 **Entrevistadora 1:** hablabais de comisión de materiales, ¿Cómo trabajan las familias para
560 conseguir los materiales?

561 **Maestra:** ¿para conseguirlos?

- 562 **Entrevistadora 1:** Si, la comisión de materiales en concreto qué tarea hace
- 563 **Maestra:** los consiguen siempre con un criterio Waldorf, todo esto que ha hablado la
564 madre de las comisiones y del trabajo de los padres está siempre, no es dirigido la palabra,
565 pero guiados por la maestra o las maestras o los maestros que haya porque al final
566 cualquier decisión... va a afectar a como estén los niños, hasta el cambio de una bombilla.
567 Si tú me pones aquí una bombilla azul me destrozas el ambiente, ¿no? Entonces, todas las
568 decisiones que toman los padres han de ser guiadas por los maestros. Entonces, en
569 comisión de materiales, el maestro dice qué tipo de materiales son los convenientes dentro
570 del aula y en función de eso pues se pueden comprar aquí o se pueden comprar allá, los
571 podéis hacer vosotros, y de ahí ya la comisión se busca la vida.
- 572 **Entrevistadora 1:** es decir, de alguna manera la maestra dirige, aunque no es la palabra
573 que te gusta usar
- 574 **Maestra:** no es la palabra, pero...
- 575 **Entrevistadora 1:** es la que dice lo que se necesita para la clase
- 576 **Maestra:** Si
- 577 **Entrevistadora 1:** y la familia se encarga de conseguirlo
- 578 **Maestra:** dice lo que es adecuado, pero no solo en esa comisión sino en cualquiera de las
579 comisiones
- 580 **Entrevistadora 1:** si sí, yo pregunto por los materiales porque la Entrevistadora 5 se va
581 a centrar especialmente y así es una información que le va a venir bien a ella para lo que
582 está recogiendo.
- 583 **Maestra:** nosotros trabajamos así, en otras escuelas Waldorf quizás no, quizás se
584 encargan ellos de comprarlo. Siempre hay comisiones de trabajo que realizan los padres
585 y de trabajo que realizan los maestros, pero bueno, esta gestión es un poco...
- 586 **Entrevistadora 1:** hay otra comisión que es la de limpieza, ¿vienen a hacer la limpieza
587 en horas extraescolares? Lógicamente
- 588 **Maestra:** claro, viene el fin de semana. La familia que se encarga esa semana trae las
589 frutas de la semana y luego vienen los miércoles también, a mitad de semana a hacer un

590 repaso. Entonces, se van turnando; ellos han cogido el orden de la edad de sus hijos para
591 ir turnándose.

592 **Entrevistadora 1: y la fruta, ¿con algún criterio o las frutas de temporada me**
593 **imagino, por la naturaleza? (3.3.)**

594 **Maestra: exacto, justo. (3.3.)**

595 **Entrevistadora 1: ¿Qué profesiones tienen las familias que escolarizan en Waldorf?**

596 **Maestra: cualquiera, ¿por qué?**

597 **Entrevistadora 1: porque si son vinculadas a la educación entiendo que dicen, pues esta**
598 **educación me gusta mucho más y la convencional me gusta menos y entonces...**

599 **Maestra: no, son familias que han visto... el otro día hubo una reunión de padres**
600 **interesados para el curso que viene y había una madre que yo... pues así cuando por el**
601 **aspecto físico pues tú ves que dices: no sé, no... ¿Qué hace aquí? Qué curioso. Entonces**
602 **cuando habló dijo: mira yo no sé de qué va lo de Waldorf o no Waldorf, yo solo que entro**
603 **aquí y me gusta y dónde está mi hija ahora no, no sé qué están haciendo ahora con ella**
604 **que además no la veo bien. Lo único que me dicen de ella es... hoy por ejemplo me ha**
605 **venido la maestra y me ha dicho: estoy enfadadísima con tu hija, con la niña delante y lo**
606 **único que ha mandado es un taco de fichas que ha hecho tu hija desde diciembre hasta**
607 **aquí y no se... Entonces es gente que busca algo alternativo a lo que hay porque no les**
608 **convence. La profesión pues... no tiene que ver, hay de todo, por suerte porque también...**

609 **Maestra: claro, la variedad es un enriquecimiento, está claro.**

610 **Entrevistadora 6: yo quería preguntar si ¿en la pedagogía Waldorf se trabajan las 8**
611 **inteligencias múltiples que se propusieron?**

612 **Maestra: pues con todo lo que te acabo de contar puedes ir sacándolas**

613 **Entrevistadora 6: Si, por ejemplo, la lógico-matemática has hablado del telar, ¿Cómo lo**
614 **trabajan?**

615 **Maestra: haciendo un telar. Coges un bastidor de madera, se le ponen los hilos y el**
616 **niño tiene que ir contando, uno sí, uno no y a la vuelta es al revés, ¿sabes? El punto**
617 **igual... (2.2.)**

618 **Entrevistadora 6: Bueno la otra pregunta era cómo se trabajan, pero más o menos ya...**

619 **Maestra:** Creo que está ya... Tenéis que investigar también mucho. Yo os he traído aquí
620 dos libros que, a lo mejor para empezar os pueden venir bien por si los queréis apuntar.
621 Este es muy básico...

622 **Entrevistadora 1:** Sí, sí, sí, por supuesto.

623 **Entrevistadora 7:** Sí, yo me lo leí ya.

624 **Entrevistadora 1:** Ya lo ha leído la Entrevistadora 7, y lo tenemos en la biblioteca de la
625 facultad.

626 **Maestra:** Y este para mí es un poco como la Biblia, lo tengo hecho pedazos, pero ehm,
627 son conferencias de, hay alguna de Rudolf Steiner, pero luego hay de diferentes
628 profesionales y de diferentes áreas. Toma, si queréis apuntarlo.

629 **Entrevistadora 7:** Yo te quería preguntar sobre el cuento, has dicho que es la última parte
630 del día, pero yo creo que no, que no es la menos importante, ¿verdad?

631 **Maestra:** No, no, es muy importante. El cuento es otro momento de recogimiento. Se
632 pone el aula a oscuras, se bajan las persianas, se enciende una velita, estamos todos
633 en silencio, entonces... que vienen del jardín... pero ya en cuanto entran por la
634 puerta ya saben que, si vamos a entrar aquí, nos tenemos que sentar en la sillita, y
635 hay que estar en silencio para que el cuento llegue. Después, bueno alucinan, es la
636 parte que más les gusta. Lo podemos hacer narrado o en teatrillo. Si queréis podéis
637 ver ese, es el de, bueno es el de ahora. Lo vamos a empezar esta semana. Es un poco
638 básico, lo que pasa que a mí cuanto más básico, más me gusta.

639 Entonces hacen el teatrillo, donde normalmente los personajes se mueven de
640 izquierda a derecha, ¿no? Tiene un comienzo, un desarrollo y un final siempre.
641 Bueno, estas son las liebres de Pascua que, que..., me gusta dar una imagen, o sea la
642 idea de representarlo es que, facilitar al niño a que haga la imagen del cuento. Pero,
643 me gusta que sea con esta edad, luego más mayores a lo mejor se pueden hacer cosas
644 con más detalle, ¿no? Yo flipé el otro día porque son dos nudos y dije, a ver, y en
645 cuanto le quité la tela dijeron: ¡Son las liebres!, ¿sabes? Entonces, darles poco
646 detalle, pero ellos acaban con su imaginación el detalle, ¿no? Entonces, bueno
647 buscan a la auténtica liebre de Pascua. Una se lleva un huevo, pero por el camino, lo
648 pierde. A la otra se lo roba la urraca. La otra se ve reflejada en el río y se despista y
649 pierde el huevo. Hasta que al final llega la más chiquitita, que es la que consigue

650 llevarlo al jardín donde los niños han preparado el cuenco. Luego hay cuentos,
651 podéis ver imágenes en Google, ¡alucinantes!, de teatrillos con muñecos, que tienen
652 ahí como un calorcito... Claro, luego esto a la luz de la vela, con el ambiente de
653 solemnidad, digamos, para ellos es un momento mágico. Y se encuentran un poquito
654 con ellos mismos también. Los cuentos aparte de crear situaciones donde hay un
655 problema, un desarrollo y que al final, siempre el problema se resuelve. Y eso para
656 ellos les tranquiliza, porque ellos también tienen sus problemitas en la cabeza, y sus
657 dudas y sus... entonces que siempre haya una solución, es como ¡aaaay!

658 Pues eso es un momento donde se encuentran con ellos mismos también. Luego es
659 una manera de aprender lo que pasa en la vida, ¿no? Si haces esto, puede que pase
660 esto, y si haces esto otro, a lo mejor puede que...

661 Es una parte muy importante para aprender vocabulario. Yo alucino cómo en la
662 hora del juego, cogen este banco y empiezan a poner telas y piñas y bloques, y te
663 cuentan el cuento de pe a pa, igual que lo has contado tú, ¿no? Dicen palabras que
664 nunca diría un niño, ¿no? Porque no se intentan evitar las palabras difíciles, se
665 dicen. Ellos las entienden igual. Y luego es importante contarlo con un sentimiento,
666 no con monotonía porque se aburren. Lo tienes que vivir, lo que hemos dicho antes,
667 cómo estés tú ellos te perciben entonces tienes que ser capaz de generar el asombro,
668 ¿cómo? Asombrándote tú, ¿no? (2.1.)

669 **Entrevistadora 7:** Entonces, ¿primero lo contáis vosotros y luego ya lo representan ellos?

670 **Maestra:** No, no, lo representamos nosotros, nos ponemos detrás de la mesa y vamos
671 moviendo las figuras, de forma que ellos ven como un teatrillo. (2.1.)

672 Incluso ellos ven, yo recuerdo de niña, yo no veía a..., porque tú puedes estar ahí de pie,
673 moviéndote, y ellos no te ven. Ellos están viendo que el muñeco, se está moviendo, está
674 andando o la liebre está saltando. No eres tú quien la está moviendo, ¿no?

675 **Entrevistadora 7:** ¿Y qué tipo de cuentos se utilizan? ¿Hay un criterio para escoger esos
676 cuentos?

677 **Maestra:** El criterio es lo que nos mande el ritmo de la naturaleza normalmente.
678 Hay momentos donde pues te quedarás descolgado, entre Reyes a lo mejor y la
679 siguiente fiesta. (3.3.)

680 Entonces, ahí, pues escoges un tiempo que tú has observado que les pueda venir bien,

681 **por el momento social entre ellos que estén viviendo, (3.2.)**

682 **o a un niño en concreto por un momento que esté teniendo. (3.1.)**

683 **Entrevistadora 2:** Claro, suelen ser también cuentos, por ejemplo, los hermanos Grimm,
684 que se trabaja mucho, no se coge Dora la exploradora, ni nada de eso.

685 **Maestra:** de imaginación, de fantasía. La fantasía es, hacer posible lo imposible, y jo, eso
686 que lectura da a un niño, ¿no? Aparte de resolver sus dudas ante la vida, que le hayan
687 surgido, el todo es posible, joe hacer posible lo imposible, mola ¿no? Entonces yo creo
688 que los cuentos de fantasía, de hadas.

689 **Entrevistadora 2:** Y luego también que no se cuenta cada día un cuento.

690 **Maestra:** No

691 **Entrevistadora 7:** ¿Cómo se trabajan?

692 **Maestra:** Normalmente son periodos de tres o cuatro semanas, el mismo cuento. En
693 este caso, por ejemplo, hemos empezado la Pascua. (2.1.)

694 **Nosotros hemos empezado con una semana de retraso porque hemos tenido un**
695 **temporal que no pegaba, no se veía primavera por ningún lado. Entonces hemos**
696 **empezado esta semana con los cuencos y con el cuento nuevo, con el rincón de**
697 **estación que va asomando por ahí el verde, y eso se hará hasta el final de este**
698 **trimestre con la llegada ya de la liebre. (3.3.)**

699 **Entrevistadora 4:** Otro criterio para los cuentos puede ser los valores, ¿no?

700 **Maestra:** Sí, claro, siempre. Se pueden coger cuentos de hadas, cuentos populares... Para
701 los más pequeños quizá un cuento de este tipo es demasiado largo, tienen que estar mucho
702 rato sentados y ellos necesitan movimiento. Entonces se hacen de regazo, o con las manos,
703 o unas rimas, un cuento más sencillo.

704 **Entrevistadora 7:** Claro, hay que adaptarse un poco también a la edad de los niños. No
705 es lo mismo un niño de uno y medio al de cuatro.

706 **Maestra:** No, claro, el de uno y medio, los pequeños no entran a este cuento, porque
707 es que terminan levantándose de la silla, se acercan aquí a tocar y, los grandes se
708 quedan como no, no, no. Entonces los pequeños se van allí y la otra maestra les hace
709 un cuento de regazo. (2.1.)

710 **Entrevistadora 1**: Bueno, pues muchas cosas. A mí me queda el saber que
711 administrativamente, ¿cómo están contempladas estas escuelas?

712 **Maestra**: ¿administrativamente?

713 **Entrevistadora 1**: Sí

714 **Maestra**: ¿En qué sentido?

715 **Entrevistadora 1**: Es decir, la Junta de Castilla y León, aquí la Consejería de la Junta de
716 Castilla y León, ¿cómo considera este tipo de escuelas Waldorf? ¿La ha homologado?

717 **Maestra**: Bueno la Junta de Castilla y León, no sé cómo las considera porque como solo
718 hay dos, no sé en Valladolid como habrán hecho. Aquí, somos un grupo de juego, una
719 asociación cultural sin ánimo de lucro. La idea, ojalá se pueda, es ser una escuela infantil,
720 pero... Esperemos que sí

721 **Entrevistadora 1**: Claro. Bueno pues muchas gracias.

722 **Entrevistadora 7**: Y una última pregunta, ¿cómo empezáis un cuento? Ahora que acabáis
723 de empezar este, por ejemplo, la primera semana lo representáis vosotros, o siempre
724 vosotros, ¿ellos no se aburren, tres semanas?

725 **Maestra**: No, les encanta la representación.

726 **Entrevistadora 7**: La representación es muy importante.

727 **Maestra**: **La representación siempre ha de ser igual, siempre las mismas palabras,**
728 **siempre el mismo tono, siempre que tú te lo creas, tú vivas el cuento, y les encanta**
729 **oírlo y oírlo y oírlo... Se sienten seguros. Luego esto se tira aquí toda la mañana,**
730 **mientras ellos juegan, y saben perfectamente que es del cuento, y que no se puede**
731 **tocar. (2.1.)**

732 **Entrevistadora 1**: No, un respeto.

733 **Entrevistadoras**: Pues muchas gracias

734 **Maestra**: Nada, lo que haga falta

Anexo 4. Transcripción exalumna Waldorf

735 **Entrevistadora 1:** ¿Hasta qué edad estuviste en un centro Waldorf?

736 **Alumna Waldorf:** Estuve hasta los 17 años.

737 **Entrevistadora 1:** ¿Has notado mucho contraste al acabar allí a los 17 años y pasarte a
738 otro colegio?

739 **Alumna Waldorf:** Muchísimo, sin duda. Hay mucha diferencia.

740 **Entrevistadora 1:** ¿En qué sentido?

741 **Alumna Waldorf:** Es como otra cosa en todos los sentidos, de alguna manera, no sé. En
742 la Waldorf tú haces tus propios libros, hay asignaturas que no se tienen en un colegio
743 normal... es otro mundo.

744 Hice hasta primero de bachiller y segundo de bachiller lo hice en otro sitio.

745 **Entrevistadora 1:** ¿Podrías decir si fue un cambio positivo o negativo?

746 **Alumna Waldorf:** A ver, yo me quedo con la Waldorf, eso lo tengo clarísimo, a mí ese
747 colegio me ha dado algo que llevo conmigo como un tesoro, es como que lo siento así.
748 Estoy muy agradecida de haber podido tener la oportunidad de estar en ese sitio y que me
749 eduquen ahí. También es verdad que yo soy una persona que soy creativa,

750 **me gusta el arte, (1.3.)**

751 **la música... y todo esto me ha ayudado a desarrollarlo. (1.1.)**

752 **Entrevistadora 1:** y, por ejemplo, hasta los 6-7 años no se empieza a leer y a escribir.
753 ¿Te ha perjudicado el empezar la escritura y la lectura más tarde?

754 **Alumna Waldorf:** No, para nada en absoluto, yo cuando estaba aprendiéndolo y estaba
755 con otros niños de otros colegios sí que notaba que yo aprendía otras cosas que ellos no
756 y que ellos aprendían otras cosas que yo no... o sea, que como que iba todo en otro ritmo
757 y que tenía otra organización y yo sentía que mi colegio era extraño porque el resto de los
758 colegios eran diferentes,

759 **pero yo leo perfectamente y no he tenido ningún problema con eso. (2.1.)**

760 **Entrevistadora 1:** ¿Y lees por gusto?

761 **Alumna Waldorf:**

762 **No leo mucho sinceramente, me gustaría leer más de lo que leo, pero eso ya es algo**
763 **personal, no tiene que ver con la Waldorf, quiero decir, hay gente que sale de mi**
764 **colegio y le gusta mucho leer o que leen mucho. (2.1.)**

765 **Entrevistadora 2:** Yo quería preguntarte si pasaste a un centro de titularidad estatal.

766 **Alumna Waldorf:** No te entiendo.

767 **Entrevistadora 2:** Un centro del Estado.

768 **Alumna Waldorf:** No, no era público, era privado. En Málaga, en Estepona.

769 **Entrevistadora 1:** Cuando pasaste al instituto, ya que estamos hablando de eso, antes no
770 habías realizado exámenes ¿no?

771 **Alumna Waldorf:** Claro, o sea, en primaria no se hacen exámenes... también es verdad
772 que en mi colegio se amoldan para que tengas el título oficial de primaria, la ESO...
773 entonces hay en ciertas cosas que se amoldan. Sí que hay un cambio. Cuando pasas a la
774 ESO empiezan a ser cosas más como en otros colegios y en bachillerato también, pero es
775 como que está presente la parte Waldorf, porque al final si quieres presentarte a
776 selectividad o realizar exámenes oficiales tienes que prepararte para ellos, o sea, son como
777 pruebas. En secundaria se hacen exámenes, incluso en primaria había algún examen, pero
778 eran insignificantes.

779 **Entrevistadora 1:** Pero igual tampoco se le daba la misma trascendencia que hay aquí.

780 **Alumna Waldorf:** No, en absoluto, no había esa presión. La presión era más pues hacerlo
781 bien, no había esa presión de la nota, del resultado. Era más... quiero hacerlo bien por
782 mí. Se crea un poco eso, por lo menos en mí se creó. Sabes, como que, si no me sentía
783 culpable conmigo misma, si no hacía las tareas... Yo me sentía bien haciéndolo y me
784 gustaba.

785 **Entrevistadora 1:** Pero por ti misma ¿no? No por una nota para los padres, etc.

786 **Alumna Waldorf:** **Claro, se hacen tareas para casa tienes que hacer una redacción**
787 **de lo que te han contado en clase (2.1.)**

788 **o un dibujo relacionado... (1.3.)**

789 entonces es como muy... ¿sabes? Te gusta hacerlo, no es algo... obviamente

790 **también te mandan ejercicios de matemáticas, pero no es algo muy denso. (2.2.)**

791 **Entrevistadora 2:** Bueno, luego otra pregunta, ¿para qué piensas que trataban de
792 prepararte tus maestras de la escuela Waldorf?

793 **Alumna Waldorf:** ¿Para qué? Para la vida. Obviamente para la vida, es una preparación
794 académica, pero

795 **se centran mucho en prepararte como persona, eso es lo más importante. (3.1.)**

796 **Entrevistadora 2:** ¿Crees que habrías elegido los mismos estudios si hubieras estudiado
797 en otro tipo de centro?

798 **Alumna Waldorf:** Si.

799 **Entrevistadora 2:** Te ha influido ¿no?

800 **Alumna Waldorf:** No, no, no. Hubiera elegido lo mismo, pero porque eso es algo que va
801 en mi ¿no?, no depende del colegio donde estaba.

802 **Sí que es igual que me ha ayudado a desarrollarme en ese sentido, pero no por ello
803 voy a estudiar eso. Bueno, pero nunca lo voy a saber ¿no? A mi desde niña me
804 gustaba dibujar muchísimo y todavía no tenía esa trayectoria como para que fuera
805 una influencia fuerte. (1.3.)**

806 **Entrevistadora 2:** ¿Sabes qué estudios han elegido tus compañeros/as de la escuela
807 Waldorf?

808 **Alumna Waldorf:** De todo tipo, como en cualquier otro sitio, supongo. Hay gente que se
809 ha metido a magisterio, a bellas artes, a derecho, psicología, biología, matemáticas...

810 **Entrevistadora 2:** ¿Consideras que fue un acierto en tu caso el haberte escolarizado en
811 la escuela Waldorf? ¿Por qué?

812 **Alumna Waldorf:** Sin duda.

813 **Entrevistadora 2:** Los motivos.

814 **Alumna Waldorf:** Sin duda. Pues porque como he dicho antes, siento que me ha aportado
815 algo muy valioso que siempre está conmigo, ¿sabes?, no sé cómo explicarlo es algo...

816 **Entrevistadora 2:** Sí.

817 **Alumna Waldorf:** Difícil de explicar... que es como abstracto, pero, pero agradezco
818 mucho, o sea, me ha aportado muchas cosas desde niña, también

819 me han dado como la vía para que reflexione sobre la vida, reflexione sobre lo que
820 hago desde mí misma sobre todo eso es muy importante hacer, o sea, pensar las cosas
821 desde ti mismo. (3.1.)

822 **Entrevistadora 2:** Ajá.

823 **Alumna Waldorf:** Y...Eso lo valoro mucho.

824 **Entrevistadora 2:** Ajá, ¿en algún momento sentiste que por ser niña alguien te tratara de
825 forma diferente a los niños en la escuela Waldorf?

826 **Alumna Waldorf:** La verdad es que no.

827 **Acompañante:** ¿por ser chica te refieres?

828 **Entrevistadora 2:** Sí.

829 **Alumna Waldorf:** A ver, sí que... sí que había una diferencia como que los niños se
830 arropaban más, las niñas se arropaban más, pero no que un niño trataba diferente
831 a una niña que, a un niño... pero eso... es más... o sea... por parte de un profesor o
832 de... No sé, no sentí discriminación por ser mujer, no sentí esa diferencia no. (3.2.)

833 **Entrevistadora 2:** Vale, pues ya estaría.

834 (Risas)

835 **Entrevistadora 4:** Vale, Pues yo tengo preguntas que me ha mandado una compañera y
836 es si recuerdas algún cuento de tu infancia que te gustara mucho

837 **Alumna Waldorf:** La verdad es que uno en concreto diría que no.

838 (Risas)

839 **Entrevistadora 4:** Y... ¿cómo recuerdas la atmósfera y el momento del cuento, si para ti
840 era importante y te relajaba?

841 **Alumna Waldorf:** A mí me encantaba, era...

842 hacía que me interesara lo que oía porque realmente, prácticamente todo lo que
843 aprendía me lo contaban con un cuento a mí, cuando aprendía una letra me
844 contaban un cuento sobre esa letra y luego escribía con esa letra... era como un
845 proceso muy progresivo y captaba mi atención... porque yo lo disfrutaba y
846 obviamente me relajaba y era algo agradable. (2.1.)

847 **Acompañante**: Muy poco forzado, como que te dejan más...

848 **Alumna Waldorf**: Sí, claro.

849 **Acompañante**: Tu tiempo de aprendizaje.

850 **Alumna Waldorf**: Sí, sí, por ejemplo,

851 **los idiomas también los aprendíamos jugando siempre. Hay mucho juego en el**
852 **aprendizaje, (2.1.)**

853 sobre todo, en primaria, luego en secundaria cambia también, tienes otra edad y, y ya se
854 empiezan a hacer exámenes... lo que estábamos diciendo y ya y más, más esa presión de
855 las notas empieza otra cosa, pero en primaria es muy libre muy...

856 **Entrevistadora 4**: y... ¿de infantil te acuerdas?

857 **Alumna Waldorf**: Sí.

858 **Entrevistadora 4**: Igual, ¿cómo te sentías después del cuento?

859 **Alumna Waldorf**: Yo era súper feliz bueno, en infantil yo era la niña más feliz del
860 mundo... vamos, me encantaba, me pasaba el día jugando, sobre todo, eh... hacíamos
861 pan luego nos lo comíamos... bueno, tú has estado allí, lo has visto: cada día de la semana
862 hay un cereal... es como que todo tiene como un sentido es algo extraño no sé, pero era
863 muy bonito, me gustaba mucho.

864 **Entrevistadora 5**: Vale, yo te quería preguntar en infantil emmm ¿qué tipo de juguetes
865 o materiales tenías en tu aula y cómo los usabas?

866 **Alumna Waldorf**: A ver, prácticamente todo lo que en la escuela Waldorf es de madera,
867 cera, lana, fieltro... todos, todos estos materiales entonces todos los juguetes estaban
868 hechos de este tipo de materiales o incluso... pues jugar con lo que nos encontrábamos

869 **en el recreo, era campo entre comillas, quiero decir el suelo, en la arena... había**
870 **árboles, nos subíamos a los árboles... entonces incluso con piedras, con lo que nos**
871 **encontráramos. (3.3.)**

872 **Entrevistadora 5**: Vale.

873 **Alumna Waldorf**: **Todo muy natural. (3.3.)**

874 **Entrevistadora 5:** Sí y ¿cómo crees que te ha influido que los juguetes tuvieran esas
875 características tan peculiares?

876 **Alumna Waldorf:** No lo sé, a mí, es algo difícil, ¿no? porque puede que sea algo muy
877 subconsciente, pero creo que me transmitían calidez en general, ¿no? No sentía...Lo
878 relaciono, o sea...

879 **Acompañante:** Que estás con un trozo de plástico.

880 **Alumna Waldorf:** Exacto, me siento como más vinculada a esos materiales tal vez
881 porque sean más naturales que a otros.

882 **Entrevistadora 1:** ¿Y cuál es el mejor recuerdo que tienes de tu infancia en la escuela?

883 **Alumna Waldorf:** Puf, no hay uno en concreto, no podría decirte la verdad, es algo
884 global, en general es muy buen recuerdo, ¿sabes?

885 **Entrevistadora 1:** Y, ¿hay algo que no te gustase que pienses en tu infancia o algo así en
886 el momento del jardín y que digas: puf no me gustaba...?

887 **Alumna Waldorf:** En el jardín de infancia no, pero había ciertas cosas que yo no entendía
888 en el momento... también es que en la pedagogía Waldorf hay muchas cosas que en el
889 proceso tú no entiendes qué te estás haciendo... hacer algo como

890 **la euritmia (1.2.)**

891 y tú como que te estás preguntando qué es esto, por qué lo hago, pero una vez que has
892 salido lo valoras y entiendes lo que aportaba ese momento cuando eres más mayor, más
893 consciente, pero en infantil no había nada que me, que no me gustara, que me desagradara,
894 para nada, no.

895 **Entrevistadora 1:** Y luego, bueno la pregunta que te ha hecho otra compañera sobre los
896 ritmos en el jardín... los ritmos en el sentido... eso en el que todos... cada día fuese un
897 cereal distinto, todos los días llevar el mismo ritmo, ¿cómo lo vivías y que nos puedes
898 contar de ese momento?

899 **Alumna Waldorf:** No lo sé, es que, como era una niña pequeña, tampoco lo, lo pensaba,
900 ¿sabes? Yo simplemente formaba parte de ello y me sentía bien con ella, me sentía acorde
901 con el ritmo que se llevaba, no me molestaba el ritmo y me dejaba llevar básicamente.

902 **Entrevistadora 1:** Ajá.

- 903 **Entrevistadora 3:** ¿A qué edad te escolarizaron en Waldorf?
- 904 **Alumna Waldorf:** A los tres años
- 905 **Entrevistadora 3:** A los tres.
- 906 **Alumna Waldorf:** A los tres empecé.
- 907 **Entrevistadora 3:** Estuviste entonces entre los tres y los diecisiete años.
- 908 **Alumna Waldorf:** Entre los tres y los diecisiete.
- 909 **Entrevistadora 3:** 14 años de escolarización.
- 910 **Alumna Waldorf:** 14 años
- 911 **Entrevistadora 3:** Que te han dejado mucha huella.
- 912 **Alumna Waldorf:** Sí, sí.
- 913 **Entrevistadora 3:** Lógicamente.
- 914 **Alumna Waldorf:** Muchísima.
- 915 **Entrevistadora 3:** ¿Tienes hermanos?
- 916 **Alumna Waldorf:** Tengo una hermana y dos medio-hermanos.
- 917 **Entrevistadora 5:** Sí. ¿Y también fueron escolarizados?
- 918 **Alumna Waldorf:** Mi hermana sí.
- 919 **Entrevistadora 5:** Tu hermana fue escolarizada en Waldorf.
- 920 **Alumna Waldorf:** Sí.
- 921 **Entrevistadora 3:** ¿Y es mayor que tú?
- 922 **Alumna Waldorf:** Sí, un año mayor.
- 923 **Entrevistadora 3:** Y te servía un poco como de...
- 924 **Alumna Waldorf:** ¿Apoyo, tal vez?
- 925 **Entrevistadora 3:** Sí, porque, ya que está mi hermana, voy al mismo colegio.
- 926 **Alumna Waldorf:** Sí, no sé, siempre fue un apoyo en todos los sentidos mi hermana, en
- 927 el colegio también, en... No sé, pero supongo que es lo normal, ¿no?

- 928 **Entrevistadora 3**: Sí, sí, sí. Cuando hay una hermana mayor ¿no?
- 929 **Alumna Waldorf**: Sí.
- 930 **Entrevistadora 3**: y si llevas poca distancia de edad con ella...
- 931 **Alumna Waldorf**: Claro, sí.
- 932 **Entrevistadora 3**: Pues...
- 933 **Alumna Waldorf**: Como una relación de apoyo mutuo.
- 934 **Acompañante**: Tu madre quería haber hecho Waldorf
- 935 **Alumna Waldorf**: ¿Mi madre?
- 936 **Acompañante**: ¿No lo dijiste ayer?
- 937 **Alumna Waldorf**: Ah sí, sí, vamos, mi madre en cuanto conoció la pedagogía se enamoró
- 938 y... Le hubiera gustado a ella ir, pero... Pues nos llevó a nosotras.
- 939 **Entrevistadora 5**: Y fuiste a la escuela Waldorf en Madrid.
- 940 **Alumna Waldorf**: En Madrid.
- 941 **Entrevistadora 3**: Fuiste a Micael a las Rozas.
- 942 **Alumna Waldorf**: Sí.
- 943 **Entrevistadora 3**: y cambiaste de centro porque te tuviste que trasladar a Estepona
- 944 entiendo y allí no era tan fácil encontrar...
- 945 **Alumna Waldorf**: si, me fui a otro colegio que también tiene enseñanza alternativa que
- 946 es uno que está en Inglaterra que se llama “[...]” y que el filósofo que lo creó es
- 947 Krishnamurti, no sé si lo conocéis, pero es un filósofo. Bueno, también es un filósofo tal
- 948 que quería crear una escuela diferente. No pude acabar ahí el año y acabé el bachillerato
- 949 y ya no quería volver a mi colegio porque ya estaría en otro curso y quería un cambio.
- 950 **Entrevistadora 3**: Tu experiencia en la escuela de Krishnamurti fue más favorable que
- 951 en la de Waldorf o...
- 952 **Alumna Waldorf**: fue diferente.
- 953 **Entrevistadora 3**: ¿en qué sentido?

954 **Alumna Waldorf**: es que en la experiencia en Krishnamurti yo vivía allí, o sea, era una
955 escuela interna, entonces yo vivía con profesores, compañeros, voluntarios que había allí
956 trabajando y... no sé, era como una comunidad, menos gente, no había infantil, era a
957 partir de los 14 años porque como estás viviendo allí tienes que tener cierta madurez para
958 formar parte de la comunidad...

959 **Entrevistadora 3**: ¿Cuánto duró tu experiencia con la escuela de Krishnamurti?

960 **Alumna Waldorf**: 5 meses nada más, muy poquito, fue breve.

961 **Entrevistadora 3**: Recuerdas algo que te dejara huella de esta experiencia que dijeras se
962 ha incorporado a mi vida como nos estás diciendo de la escuela Waldorf.

963 **Alumna Waldorf**: Sí, la verdad, tuve la experiencia de vivir en comunidad y es algo muy
964 diferente porque se crea como... no sé, otra realidad en un sentido es un espacio donde la
965 gente que está allí está conformándolo y hace que el espacio sea de una manera o de otra
966 y como que al ser una comunidad la opinión de la persona es muy importante y hay más
967 relación en general en comparación con el mundo exterior porque estaba un poco aislado,
968 estaba en la campo y tal, entonces era como otra manera de vivir y eso es lo que me llevé
969 la vida en comunidad.

970 **Entrevistadora 3**: alguna cosa más que nos quieras contar que no te hayamos preguntado

971 **Alumna Waldorf**: pues no se la verdad

972 **Entrevistadora 1**: yo te quería preguntar, cuando eras pequeña me imagino que también
973 conocerías a gente que no estuviese en Waldorf y entonces ¿tú notabas diferencia, por
974 ejemplo, si veías a alguien con una Barbie o algo así, tú querías también los juguetes de
975 plástico del resto de la gente?

976 **Alumna Waldorf**: Yo sí que jugué con algún juguete de plástico en mi casa, pero también
977 es verdad que la familia hace mucho con respecto a eso. Hay familias que te dan una
978 educación más Waldorf y otras que no tanto... por ejemplo, en mi casa mi madre me daba
979 por lo general... me daba... tenía todo Waldorf en casa, pero otros compañeros en su casa
980 en cambio no era nada Waldorf, ni la atmósfera, ni el ambiente, ni nada, entonces eso
981 depende mucho de la familia. Pero sí, en general yo sí que tenía la pregunta esa de ¿por
982 qué yo soy diferente?, ¿sabes? ¿Por qué hago yo las cosas de manera diferente? Y tenía
983 curiosidad de conocer, en mi casa no veía la tele, me dejaban ver una película de vez en

984 cuando y tal, no tenía ese tipo de presencia. Cuando iba a casa de una amiga que sí que le
985 dejaban verla, me impactaba un poco.

986 **Entrevistadora 1:** pero nunca, o sea... hoy en día tener 15 barbies igual no es suficiente,
987 es a lo que me voy. ¿Tú notabas que, por ejemplo, podías tener algún tipo de muñeco de
988 este tipo, de plástico, no notabas esa necesidad de tener más más y otro nuevo o...? no sé
989 si me explico. Por ejemplo, ir al parque y ver que el resto de los niños iban, no se...

990 **Alumna Waldorf:** ¿pero tú lo sentías eso de niña?

991 **Entrevistadora 1:** no nono, yo es que fui...

992 **Alumna Waldorf:** quiero decir, como tenías una barbie ¿querías más? ¿Tenías la
993 necesidad de tener más?

994 **Entrevistadora 1:** claro, yo por ejemplo salía otra y quería la nueva y yo podía tener 20
995 pero había otra en la tienda entonces yo prefería esa que estaba más nueva.

996 **Alumna Waldorf:** claro, no, a mí me regalaban una y ya era feliz. Pero luego siempre
997 tenía ilusión por algún detalle, los típicos caprichos.

998 **Entrevistadora 1:** y ahora, en la actualidad ¿tú notas diferencias con el resto de la gente?
999 Por tu persona, por tu forma de ser.

1000 **Alumna Waldorf:** es una pregunta complicada porque...

1001 **Entrevistadora 1:** me refiero, a nivel de prejuicios notas que la sociedad en general, a lo
1002 mejor gente de tu edad pueda tener muchos prejuicios ante ciertas personas, ante ciertas
1003 situaciones y que tú no lo veas de esa manera, ante las modas, el consumismo...

1004 **Alumna Waldorf:** claro, es que en parte puede estar relacionado con la escuela Waldorf,
1005 pero también en parte cada persona se siente un poco diferente. Todos somos diferentes
1006 entre nosotros y cada uno tiene unas características y tú puedes tener menos prejuicios y
1007 no haber ido a una Waldorf,

1008 **pero lo que sí puede ser es que igual la Waldorf me proporcionó cierta... como**
1009 **inteligencia emocional, como que se trabajó un poco lo emocional y eso lo llevo**
1010 **conmigo también (3.1.)**

1011 y se nota un poco también

1012 con mis compañeros de clase y los vuelvo a ver... noto esa conexión con ellos de que
1013 también han tenido esa educación. Cuando estoy con gente de mi mismo colegio, lo
1014 noto, es difícil de explicar, pero es como una característica. (3.2.)

1015 **Entrevistadora 1:** ¿notas por ejemplo a la hora de... con la vergüenza, de expresarte en
1016 una clase, de hablar con otra persona, de expresarte en público de decir lo que piensas?

1017 **Acompañante:** sus sentimientos también, yo creo que le cuesta bastante poco
1018 expresar lo que siente. (3.1.)

1019 Como que ya no es lo que siente, sino lo típico que te daría vergüenza decir... Es que
1020 el otro día la escuche hablando con su padre y siempre le pasa que hablando por
1021 teléfono habla muy calmada... eso sobre todo... siempre está muy serena y le dijo:
1022 “¡qué bueno hablar contigo!”, como cosas que tú estás pensando pero que no llegas
1023 a verbalizar, ella como que le cuesta muy poco en general. (3.2.)

1024 **Alumna Waldorf:** bueno, no sé, es que también no sé hasta qué punto eso tiene que ver
1025 con la Waldorf o con que yo sea así, sabes, eso yo no lo sé... Lo que sí que puedo decir
1026 es, pues eso, ese factor común que siento con el resto de la gente que ha ido a mí misma
1027 escuela.

1028 **Entrevistadora 1:** claro.

1029 **Entrevistadora 2:** Yo no sé si es una característica común, pero a la otra persona que
1030 entrevistamos, también se le notaba muy calmada.

1031 **Entrevistadora 1:** Sí, es que es la calma, es como...

1032 **Entrevistadora 3:** Es una serenidad especial...

1033 **Entrevistadora 2:** Te transmite paz.

1034 **Entrevistadora 1:** Te transmite paz, efectivamente.

1035 **Acompañante:** y ella habla así en cualquier momento del día, con cualquier persona

1036 **Alumna Waldorf:** (risas) No sé, es que yo no me doy cuenta claro, para mí es normal.

1037 **Entrevistadora 2:** Y otra pregunta, el respeto a la naturaleza, ¿también notas alguna
1038 diferencia respecto a otras personas?

1039 **Alumna Waldorf:** A ver, noto a parte que pues sí, que hay personas que la respetan más,
1040 gente que la respeta menos, gente que la disfruta más.

1041 **En mi colegio, se le daba mucha importancia, entonces quieras que no desde niña,**
1042 **yo a veces de repente, un profesor decía, pues vamos a salir y vamos a recoger la**
1043 **basura que hay por ahí, ¿no? Y nos pasábamos recogéndola y el profesor nos iba**
1044 **hablando de cómo eso afectaba. (3.3.)**

1045 **También es verdad que he tenido unos profesores muy cercanos, hay mucha**
1046 **sensación de cercanía con tus profesores, se convierte como si fuera casi alguien de**
1047 **tu familia. (3.2.)**

1048 También como en primaria tenemos el mismo profesor durante los 6 años, creas un
1049 vínculo muy fuerte.

1050 Y luego también en tercero de primaria, por ejemplo, hicimos como un periodo de cultivar
1051 y cultivábamos el cereal... también hacíamos muchas excursiones y cosas relacionadas
1052 con la naturaleza siempre bastante. Y el respeto hacia la naturaleza nos lo inculcaban
1053 mucho.

1054 **Acompañante:** Bueno y luego ser vegetariana...

1055 **Alumna Waldorf:** Sí, eso ya es más de mi familia.

1056 **Acompañante:** Sí, que no tienes que porque ser vegetariana... aunque también reciclas
1057 en tu casa...

1058 **Entrevistadora 2:** **Sí, yo creo que influye porque si te enseñan las consecuencias**
1059 **desde pequeña de toda la contaminación y todo esto, claro que influye. Yo creo que**
1060 **sí. (3.3.)**

1061 **Entrevistadora 4:** Y yo te quería preguntar, lo que estamos hablando de relaciones con
1062 los demás, la empatía y demás, ¿tú crees que eso lo trabajasteis explícitamente o es algo
1063 que con el ambiente pues se enseña?

1064 **Alumna Waldorf:** **Diríamos que es con el ambiente, y con, pues igual cómo reacciona**
1065 **el profesor ante ciertas situaciones, es la combinación de la atmósfera y cómo se**
1066 **actúa con respecto a si surge un problema. Si surge un problema, es un problema de**
1067 **todos, de alguna manera. (3.2.)**

1068 **Si hay un niño que lo está pasando mal, o que tiene ciertos problemas, la profesora**
1069 **igual va a hablar con los alumnos, lo va a explicar, va a hacer que, la gente se**
1070 **involucre, y que se intenta acoger a esa persona. También es verdad que hay grupos**
1071 **y grupos... (3.2.)**

1072 **Entrevistadora 3:** ¿Y ahora ves televisión?

1073 **Alumna Waldorf:** Pues, de vez en cuando, pero debo decir que no me agrada. Cuando la
1074 veo es porque mis compañeras de piso la han encendido y estoy con ellas, pero vamos,
1075 yo en un futuro...

1076 **Entrevistadora 3:** ¿Puedes prescindir de tener televisión?

1077 **Alumna Waldorf:** sí, sí, de hecho, me gusta no tener televisión. A veces, me pongo de
1078 mal humor incluso, cuando la veo.

1079 **Entrevistadora 3:** ¿Nos decían que cada día el enanito os traía un cereal, nos decían el
1080 otro día, ¿no? ¿Hay siete cereales en la escuela Waldorf? Que son el arroz, el trigo...

1081 **Alumna Waldorf:** El mijo, el centeno... Es que no me acuerdo bien, era muy pequeñita.
1082 Me acuerdo de tomar mijo, hacer pan, también igual la quinoa, arroz también.

1083 **Entrevistadora 1:** El día de la fruta.

1084 **Alumna Waldorf:** ¿El día de la fruta? Eso no me acuerdo. Claro es que yo ahora iría al
1085 jardín y me vendrían un montón de recuerdos, con la atmósfera y tal... Pero claro, hace
1086 muchísimos años.

1087 **Entrevistadora 3:** ¿Y ahora estos cereales tú los incorporas en tu alimentación cotidiana?

1088 **Alumna Waldorf:** Sí, supongo. Sí, pero creo que eso es más en relación a cómo se ha
1089 comido en mi casa también, porque como ya he dicho, en mi casa también había un poco
1090 esa costumbre. Mi madre estaba muy involucrada en la pedagogía Waldorf y también es
1091 verdad que los padres tienen que estar muy involucrados, ir a reuniones, ir a talleres...
1092 Aparte mi madre también hizo la formación Waldorf, entonces yo en casa he tenido
1093 mucho...

1094 **Entrevistadora 3:** una continuidad

1095 **Alumna Waldorf:** Claro, y eso hace una diferencia.

1096 **Entrevistadora 3:** ¿Algo más?

- 1097 **Alumna Waldorf:** No sé cualquier cosa, lo que os interese, curiosidades...
- 1098 **Acompañante:** ¿Lo que contaste del equilibrio? ¿De eso has hablado algo?
- 1099 **Alumna Waldorf:** la euritmia. Es que, por ejemplo, tenemos asignaturas muy
1100 diferentes. La euritmia es una, que yo la tuve desde los tres años, desde el jardín se
1101 hace euritmia. Y claro, trabajas el movimiento, (1.2.)
- 1102 la relación del movimiento con la expresión, porque es la palabra. Cada letra tiene
1103 un gesto, y luego también... claro, es que luego hay cosas que yo no sé
1104 específicamente... (2.1.)
- 1105 Rudolf Steiner creó como una especie de evolución, y dependiendo del curso pues
1106 hacíamos una cosa diferente.
- 1107 Trabajábamos con barras, de cobre también y hacíamos cosas de equilibrio, nos las
1108 pasábamos. (1.2.)
- 1109 Era también relacionando un poco tu mente, con tu cuerpo (3.1.)
- 1110 y entender el movimiento (1.2.)
- 1111 con el grupo. (3.2.)
- 1112 Trabajábamos en grupo generalmente. (3.2.)
- 1113 Y no sé, otras asignaturas así diferentes.
- 1114 Música. La música por ejemplo en primero de bachillerato la estudiamos de una
1115 manera muy mística, por así decirlo, (1.1.)
- 1116 ¿tú lo sabes o qué?
- 1117 **Entrevistadora 2:** no, porque justo se me ha ocurrido esa palabra y has hecho... (Risas)
- 1118 ¡Te expresas muy bien!
- 1119 **Alumna Waldorf:** ¡Gracias! y, por ejemplo,
1120 el profesor nos ponía una canción o... (1.1.)
- 1121 nos decía que cerráramos los ojos, que sintiéramos... Con este tipo de cosas son con
1122 las que desarrollas esa... esa escucha hacia ti mismo y esa inteligencia emocional...
1123 (3.1.)

1124 **Y luego por ejemplo teníamos que hacer una ilustración de lo que habíamos estado**
1125 **escuchando, (1.3.)**

1126 mientras o después,

1127 **o cerrábamos los ojos y decíamos lo que habíamos sentido (3.1.)**

1128 **y luego lo compartíamos con el grupo... no sé... (3.2.)**

1129 Hay muchas asignaturas que también... había otra que era de... buah, es que esa no sé
1130 cómo explicároslo porque era muy...

1131 **preguntarse por qué estábamos aquí... y el... no sé, muy profundo. (3.1.)**

1132 **Entrevistadora 2:** a mí, la actividad de dibujar lo que sientes con la música, me parece
1133 impresionante...

1134 **Alumna Waldorf:** sí, fue increíble...

1135 **Entrevistadora 2:** y yo se la he hecho a mis alumnos en las prácticas...

1136 **Alumna Waldorf:** ¡ah! ¿Sí? ¡Qué bueno!

1137 **Entrevistadora 2:** y ha sido muy bonito...

1138 **Alumna Waldorf:** **genial...y es eso, aprender a escuchar tus emociones y expresarlas**
1139 **de otra manera, ¿no?... (3.1.)**

1140 Luego también, por ejemplo... no sé si lo sabéis, porque es que... no sé hasta qué punto
1141 conocéis la pedagogía, pero las clases se organizan de otra manera: tenemos periodos, de
1142 tres semanas o cuatro, y damos más asignaturas que en el resto de colegios, porque... son
1143 cuatro semanas, las primeras dos horas, de todos los días, dando mineralogía, por
1144 ejemplo,... yo daba mineralogía de repente, o biología, o... todas esas asignaturas
1145 normales pero de repente había una asignatura, pues, un poco extraña, ¿no? Y luego el
1146 resto del día... como que el primer momento del día era más fuerte, donde nos
1147 concentrábamos mucho y el resto del día igual hacíamos juegos, que era educación
1148 física... eh...

1149 **inglés, alemán... (2.1.)**

1150 **pues asignaturas así... música; (1.1.)**

1151 **arte, pintábamos también... el arte está presente, (1.3.)**

1152 **y la música... siempre. (1.1.)**

1153 **Entrevistadora 4:** ¿y de qué curso estás hablando ahora mismo? ¿Ya de instituto?

1154 **Alumna Waldorf:** no, en general. A ver, sí que es verdad... esta... o sea la estructura de
1155 las asignaturas es la misma desde primaria hasta secundaria. Sí que es verdad que en
1156 secundaria cambiaba un poco, seguíamos teniendo los periodos, pero en la segunda parte,
1157 por así decirlo, como teníamos que hacer la selectividad, pues hacíamos química, pues
1158 dependiendo si ibas por ciencias o por letras, porque ahí sí que cambiaba un poco para
1159 adaptarse al sistema normal...

1160 **Entrevistadora 3:** ¿qué bachillerato hiciste tú, “Alumna Waldorf”?

1161 **Alumna Waldorf:** el de ciencias

1162 **Entrevistadora 3:** ¿porque lo elegiste tú o...?

1163 **Alumna Waldorf:** sí, claro

1164 **Entrevistadora 3:** ...te animaron...?

1165 **Alumna Waldorf:** lo elegí yo... a mí siempre me gustaron...

1166 **Entrevistadora 3:** siempre has decidido tú, no es que te animaran y te dijeran “mira...

1167 **Alumna Waldorf:** no no, para nada. No, eso era una decisión mía muy...

1168 **Entrevistadora 3:** respetada. Entiendo.

1169 **Alumna Waldorf:** pero supongo que, en todos los colegios, ¿no?... cuando llegas a
1170 bachiller...

1171 **Entrevistadora 1:** a ver, hay de todo, porque, por ejemplo, siempre... a lo mejor hay
1172 momentos en los que... claro, es que... esto es muy amplio, entonces, siempre, yo creo,
1173 te van como orientando de una manera u otra, o sea... y sí que llega un momento en el
1174 que te pueden recomendar... hasta qué punto esa recomendación se puede llegar a decir
1175 “es una decisión que he tomado yo” o “tengo una inseguridad en mí misma, que me voy
1176 a hacer caso de lo que me están diciendo porque no quiero...

1177 **Alumna Waldorf:** ¿pero tú ibas a pedir esa recomendación?, o sea, ¿tú ibas a buscarla?
1178 ¿O no?

1179 **Entrevistadora 1:** a veces sí, a veces no.

1180 **Entrevistadora 4:** yo a mí, por ejemplo, una vez me hicieron... creo que ha sido en
1181 bachillerato... como una prueba y según los resultados, abajo salía pues, lo que mejor te
1182 convendría estudiar... que yo no la hice ni caso, porque yo sabía lo que quería hacer, pero
1183 sí que te... a lo mejor había a gente que dice “a ver si lo que yo pienso o lo que pienso
1184 que me gusta me va a ir muy mal, y prefiero hacer algo que a lo mejor no me guste tanto
1185 porque sé que me va a ir bien”

1186 **Entrevistadora 2:** sí, a mí me hicieron esa prueba también y en la mía salió Bellas Artes,
1187 y la verdad es que me gustaba, pero yo creo que podía dar más de mí misma, por ejemplo,
1188 como maestra...

1189 **Alumna Waldorf:** claro, porque al final es lo que a ti te llama... yo, por ejemplo, sé que
1190 es verdad que en el caso de algunos compañeros iban a profesores y les preguntaban “oye,
1191 tal, es que no sé qué hacer, porque igualmente voy a estudiar psicología...”. Pero yo en
1192 absoluto sentí que me afectara el entorno para mi decisión... yo decidí por mi gusto
1193 personal, la verdad. Sí que es verdad que... se me estaba ocurriendo antes que... cuando
1194 me cambié al otro colegio, sobre todo, la diferencia que sentí fue la frialdad en general
1195 con respecto a muchas cosas, o sea, no es que los profesores fueran fríos y tal, pero es
1196 como que todo es... más mental... es como... tiene un sentido más numérico... bueno,
1197 otra cosa que no sé si sabéis: en la Waldorf tú haces tus libros... entonces es un proceso
1198 totalmente muy diferente... yo llegué y yo estaba acostumbrada a cada cosa que recibía
1199 pues yo la procesaba... quieras que no, cuando tú la estás escribiendo, la procesas... que
1200 luego también haces apuntes en los demás sitios, supongo, no? Pero para mí, un libro de
1201 texto era algo super frío, también, como super formal escrito... no sé qué... entonces yo
1202 me lo intentaba estudiar de ahí y para mí era como... fue un proceso, la verdad... al
1203 principio me costó un poco, pero bueno, luego no me costó, sabes, fue que... no quiere
1204 decir que porque vengas de la Waldorf, que es un sistema diferente, luego, a la hora de
1205 estudiar una carrera, vayas a tener problemas... te adaptas, o sea, igual es un mes que
1206 estás ahí un poco diciendo “¡juy, esto es un poco diferente!” pero luego no te impide luego
1207 pasar a la normalidad, por así decirlo...

1208 **Entrevistadora 3:** “Alumna Waldorf” ¿tú notabas que las familias de tus compañeras y
1209 compañeros de tenían como un punto en común? Las familias.

1210 **Alumna Waldorf:** Sí.

1211 **Entrevistadora 3:** Como, ¿por ejemplo?

1212 **Alumna Waldorf**: Puf, no sé, no sé cómo decirlo. Todos tenían esa intención de buscar
1213 una manera alternativa de educar a sus hijos, ¿no? Y también estaban muy involucrados
1214 en ello, porque requería también estar muy involucrado, entonces sus padres también
1215 estaban bastante presentes. Y claro, también es verdad que suele haber un patrón, ¿no?
1216 de, de la gente que va a buscar algo más alternativo.

1217 **Entrevistadora 3**: Y, ¿lo puedes intentar definir? Esa figura, el perfil de la persona que
1218 busca para sus hijos e hijas una pedagogía alternativa.

1219 **Alumna Waldorf**: Pues no sé... Es que puedo equivocarme claro, es una visión muy
1220 subjetiva, pero en general creo que es gente que está sobre todo... bueno es que Rudolf
1221 Steiner, ha trabajado en educación, ha trabajado en un montón de cosas, ¿no? pero es
1222 gente que normalmente busca también mucho la espiritualidad creo, ¿no? está más metido
1223 en un... en un camino más espiritual y quiere que sus hijos vayan por ese camino también
1224 ¿no? porque les parece correcto supongo. No sé, es un poco así más... místico, de alguna
1225 manera. También cada uno a su manera, su concepción personal... lo viven, supongo, a
1226 su manera, no es, no es que sea una religión para nada. No, es espiritualidad en ese sentido.

1227 **Entrevistadora 3**: Y sobre la proximidad geográfica, es que vivíais cerca de Las Rozas
1228 o ¿se trasladó la familia allí para que fueras a ese colegio?

1229 **Alumna Waldorf**: Bueno, eh... yo en principio iba a vivir en el sur y mi madre fue allí
1230 solamente por el colegio, pero aun así vivíamos a media hora y... conozco, bueno...
1231 muchos compañeros míos vivían muy lejos, incluso se trasladaban... porque es que era
1232 casi el único colegio Waldorf que había, sobre todo, completo, porque había muchos
1233 inicios de infantiles o de... pero ya primaria y tal, y secundaria, muy pocos. Entonces,
1234 había gente que venía desde Barcelona o desde diferentes sitios para continuar. Y había
1235 gente que vivía cerca, pero otra... bastante gente que vivía lejos. Pero eso es común en
1236 Madrid también, vivir lejos de donde...

1237 **Entrevistadora 3**: ¿Tu familia de donde procedía? ¿Del entorno de Madrid o de muy
1238 lejos?

1239 **Alumna Waldorf**: No, de Madrid

1240 **Entrevistadora 3**: ¿De Madrid?

1241 **Alumna Waldorf**: Sí. Pues nada...

1242 **Entrevistadora 1:** ¿Y tú, como amiga suya, viviendo con ella, sí que notas algunas
1243 diferencias... que digas: “¡jobar, fíjate cómo es en esto!”, no se algo que te llame así la
1244 atención?

1245 **Acompañante:** Sobre todo lo que he dicho antes de cómo se expresa. De que le cuesta
1246 muy poco decir lo que siente y, y como que es muy cálida. Como que también, no sé, al
1247 expresarse, la expresión corporal también es como muy cercana. Yo creo que es un poco
1248 eso, luego respecto a la normalidad en el piso, no sé la convivencia es bastante normal,
1249 ¿no?

1250 (Risas)

1251 **Acompañante:** Yo diría que es buena.

1252 **Alumna Waldorf:** ¿Cómo?

1253 **Entrevistadora 3:** Yo le estaba preguntando ¿Cuántos años convivís? Ya en primero,
1254 en...

1255 **Alumna Waldorf:** Ah sí, ya es el segundo año.

1256 **Entrevistadora 3:** O sea que este es el segundo año compartiendo piso.

1257 **Alumna Waldorf:** Sí.

1258 **Entrevistadora 3:** ¿Cuántas personas estáis en el piso?

1259 **Alumna Waldorf:** Eh... dos más

1260 **Entrevistadora 3:** ¿Sois cuatro?

1261 **Alumna Waldorf:** Sí, somos cuatro.

1262 **Entrevistadora 3:** ¿Y es más fácil convivir con “Alumna Waldorf”?

1263 (Risas)

1264 **Acompañante:** Igual, hay bastante armonía entre las cuatro. De momento no hemos
1265 tenido ningún...

1266 **Alumna Waldorf:** problema.

1267 **Acompañante:** bueno, luego sí que es verdad que se dedica mucho a tocar la guitarra,
1268 el piano... Enseguida llega a casa y se pone con la guitarra o con el piano. (1.1.)

- 1269 **Alumna Waldorf:** **Sí, bueno, pero eso ya es algo personal. (3.1.)**
- 1270 **Acompañante:** y, y, claro
- 1271 **Alumna Waldorf:** No tiene que ver con...
- 1272 **Acompañante:** bueno luego el tema de la cocina igual sí que le dedicas un poco más que
1273 las demás.
- 1274 **Alumna Waldorf:** Si bueno, pero eso...es muy personal.
- 1275 (Risas)
- 1276 **Alumna Waldorf:** A ver no sé, yo creo que sí que hay cosas personales, pero dentro de
1277 lo que tú eres pues la pedagogía Waldorf te ayuda un poco a sacar esa parte. 3.1.
- 1278 **Entrevistadora 1:** **Y de hacer un tipo de reflexión, de decir: “no me voy a creer lo
1279 que me están contando en la tele o en tal”. (3.1.)**
- 1280 **Alumna Waldorf:** **Es escucharte a ti misma. (3.1.)**
- 1281 **Acompañante:** luego sí que es verdad que es más... como que le cuesta menos ser ella
1282 misma por decirlo así, como...
- 1283 **Entrevistadora 2:** **tiene la personalidad muy definida, ¿no? (3.1.)**
- 1284 **Acompañante:** **Sí, sí, sí. Si se tiene que imponer en alguna cosa, lo dice. (3.1.)**
- 1285 **Alumna Waldorf:** Sí bueno, que igual le puedes preguntar a otra persona y te dice otra
1286 cosa totalmente diferente.
- 1287 **Entrevistadora 2:** Yo creo que influye un poco todo. La familia, también donde hayas
1288 estado escolarizada, tu entorno.
- 1289 **Alumna Waldorf:** Claro, sí, claro. Cómo eres tú también.
- 1290 **Acompañante:** A ver, tampoco creo que nadie que vaya a Waldorf sea luego totalmente
1291 diferente en su casa.
- 1292 **Alumna Waldorf:** Sí, pero también he conocido casos que no...
- 1293 **Acompañante:** ¿sí?
- 1294 **Alumna Waldorf:** Que no eran Waldorf en su casa. En cambio, por ejemplo, en otros
1295 países la pedagogía Waldorf es mucho más normal. En Europa en general. Y, yo fui a

1296 Alemania y fui a una casa que no era Waldorf y me daba la sensación de que era Waldorf.
1297 Tuve un poco esa sensación. Y otra cosa que os quería decir es que en la Micael de Madrid
1298 hacen un mercadillo y si os interesa verlo y tal, hacen exposición y podéis ver un poco,
1299 pues eso, el progreso de todos los cursos. Yo creo que es una manera muy buena de ver
1300 lo que es la pedagogía. Porque es que lo ves, dónde está. Así que si queréis informaros de
1301 cuándo es... no está tan lejos.

1302 **Entrevistadora 3:** Pues a mí me parece que nos has explicado muchas cosas, te lo
1303 agradecemos muchísimo y tenemos muchísimos datos, así que, si queréis algún detalle
1304 más, para rematar la aportación de “Alumna Waldorf” y sino pues muchas gracias.

1305 **Entrevistadora 2:** Muchas gracias.

1306 **Entrevistadora 1:** Muchas gracias.

1307 **Alumna Waldorf:** Nada. Si tenéis alguna pregunta más o lo que sea si queréis os dejo mi
1308 correo y me preguntáis que no tengo ningún problema.

1309 **Entrevistadora 1:** Muchas gracias.

Anexo 5. Observación durante la sesión de investigación en “La Chocita del Valle”

1310 Llegamos a Ávila, ciudad en la que se sitúa el centro y allí nos recibió la maestra y una
1311 de las madres de los alumnos en representación de las familias puesto que son un
1312 importante pilar dentro del centro. Nada más entrar en él, tanto las personas que allí nos
1313 recibieron como el espacio en general transmitían paz, tranquilidad y relajación. Fue un
1314 sentimiento de calidez enorme lo que sentimos todos los miembros del grupo de
1315 investigación al llegar donde nos fueron explicando una por una todas las estancias del
1316 centro y lo que realizaban en cada una de ellas.

1317 Todas estas estancias recuerdan a las de una casa puesto que es eso lo que la pedagogía
1318 Waldorf intenta transmitir, que el jardín de infancia como ahí se denomina sea una
1319 prolongación de sus hogares puesto que a la edad con la que acuden al centro, lo más
1320 normal para ellos es que estuvieran con sus familias en casa.

1321 Todas las paredes del centro están pintadas del mismo color, un color rosa claro, muy
1322 característico de la pedagogía Waldorf y que también se puede encontrar en toda la
1323 decoración (cortinas, alfombras...) transmitiendo así la calidez y la tranquilidad que
1324 anteriormente he descrito.

1325 En primer lugar, pasamos a una pequeña habitación amueblada con una serie de percheros
1326 por las paredes y unos bancos en el centro de esta donde nos explicaron que allí,

1327 **el alumnado entra para dejar o ponerse sus abrigo, zapatillas y demás pertenencias**
1328 **tanto a la entrada, como a la salida al jardín y en el momento en el que se marchan**
1329 **a sus hogares. (3.1.)**

1330 Un aspecto importante es que es una zona que normalmente no se encuentra en un aula
1331 de un colegio ordinario, o al menos no de esta manera puesto que es una habitación que
1332 habitualmente se corresponde a un espacio del hogar, como ya se ha dicho anteriormente.
1333 Aquí, nos explicaron que

1334 **trabajan la autonomía puesto que intentan que todos los alumnos/as sean capaces**
1335 **de vestirse o desvestirse, así como de poner cuidado con sus elementos personales.**
1336 **De esta manera, trabajan la autonomía puesto que, aunque tengan que tardar**
1337 **mucho más tiempo en salir al jardín o en irse a casa, siempre se intenta que el**
1338 **alumnado consiga hacer las cosas de manera autónoma. (3.1.)**

1339 En segundo lugar, visitamos una pequeña habitación que personalmente me dio la
1340 sensación de ser la habitación de un bebé en cualquier hogar. Esto fue así porque estaba
1341 formado por una especie de cama pequeña y elementos propios de un bebé. En esta
1342 habitación nos explicaron que durante una pequeña parte de la jornada acudía el alumnado
1343 más pequeño

1344 **para escuchar cuentos adecuados a su edad (2.1.)**

1345 **y para llevar a cabo una parte de juego libre. (3.2.)**

1346 **Aquí, el alumnado más pequeño escucha los llamados “cuentos de regazo” o**
1347 **“cuentos de dedos” que para el alumnado más grande sería poco llamativo e incluso**
1348 **aburrido. (2.1.)**

1349 El centro cuenta también con una cocina donde solo tienen acceso los adultos que forman
1350 parte de la escuela ya que no es una cocina adaptada al tamaño del alumnado. Allí los
1351 adultos preparan parte de la alimentación que se va a dar y digo parte porque como
1352 veremos a continuación, la otra parte se prepara en una zona habilitada en la habitación
1353 central y más grande del centro.

1354 La habitación más grande del centro y en la que se realizan la mayor parte, por no decir
1355 todas las actividades que tienen lugar, se encuentra ubicada al lado de la puerta principal,
1356 a mano derecha. Se trata de un gran habitáculo con salida directa al

1357 **jardín, (3.3.)**

1358 pintada como ya se ha dicho de color rosa y aunque no está dividida con nada se puede
1359 percibir que cada zona de la sala se utiliza para determinadas actividades.

1360 En primer lugar, observamos todas y cada una de estas zonas y pudimos realizar
1361 fotografías para acompañar nuestro trabajo escrito con algo más visual. La primera zona
1362 está compuesta por una gran mesa de madera rodeada por unas sillas del mismo material
1363 donde nos explicaron que

1364 **el alumnado toma el desayuno (3.1.)**

1365 **realiza actividades plásticas como las acuarelas, el modelado de cera, etc. (1.3.)**

1366 En esta mesa tuvo lugar la entrevista donde todo el grupo nos sentamos y charlamos
1367 durante un buen tiempo.

1368 **En esta zona realizan también actividades como el telar y el punto, algo que me llamó**
1369 **bastante la atención porque es una manera totalmente diferente de entrar en**
1370 **contacto con las matemáticas puesto que con esas actividades tienen que contar de**
1371 **alguna manera, clasificar, etc., (2.2.)**

1372 **así como desarrollar la motricidad fina. (3.1.)**

1373 **A un lado de esta mesa se encuentra la “mesa de estación” donde la maestra hace un**
1374 **decorado de un paisaje que modifica dependiendo de la climatología que se da en la**
1375 **calle. De esta manera, los alumnos saben en qué estación del año se encuentran y**
1376 **cuál es el paisaje típico en su zona de esa estación. (3.3.)**

1377 Al otro lado de la mesa, encontramos un espacio que recuerda a la cocina donde la maestra
1378 dispone de utensilios propios de esta para la hora del desayuno. También se encuentran
1379 en esa zona las

1380 **frutas típicas de estación que los alumnos/as tomarán durante ese tiempo. (3.3.)**

1381 En esa zona, es donde la maestra pasa gran parte del tiempo elaborando materiales,
1382 arreglando cosas o simplemente haciendo con que está ocupada mientras observa al
1383 alumnado, sus conductas, sus juegos, etc.

1384 Esta sala cuenta también con una cocina de juguete compuesta por

1385 materiales naturales como piñas, piedras, arena, madera que forman parte de los utensilios
1386 con los que el alumnado juega en ella.

1387 Esta cocina está acompañada por diferentes estanterías y una mesa y sillas pequeñas, todo
1388 ello de madera natural que dan la imagen de una pequeña estancia de cualquier casa, algo
1389 que se relaciona con lo anteriormente citado. Al lado de esta cocina se encuentra una
1390 estantería con diferentes materiales que utilizan en el día a día, así como los

1391 **cuentos sobre (2.1.)**

1392 **los cereales (3.3.)**

1393 **que desayunan a diario y (2.2.)**

1394 **alguna que otra planta. (3.3.)**

1395 Alrededor del resto de la sala se encuentran repartidos diferentes bancos de madera y
1396 pequeños cestos con material como telas, troncos, piñas con los que

- 1397 **los alumnos juegan en el momento del juego libre (3.2.)**
- 1398 encima de las alfombras que también se encuentran ahí. Es un espacio bastante amplio
- 1399 donde el alumnado, aparte de jugar,
- 1400 **realiza las actividades de movimiento como la euritmia, (1.2.)**
- 1401 **cantan canciones, (1.1.)**
- 1402 hacen corros, etc.
- 1403 **Concretamente para los cuentos, se encuentra en esta zona una mesa donde la**
- 1404 **maestra a la vez que cuenta el cuento hace una representación de este en una**
- 1405 **pequeña mesa donde se puede apreciar un paisaje por el que los personajes se**
- 1406 **desplazan de izquierda a derecha (el mismo sentido en el que escribimos). (2.1.)**
- 1407 Estos personajes están elaborados con materiales como la lana, telas, pero siempre están
- 1408 inacabados dando espacio así a
- 1409 **la imaginación y creatividad del alumnado. (3.1.)**
- 1410 **En cuanto al jardín, se observa un amplio espacio formado por arena y piedras**
- 1411 **donde los alumnos juegan en la naturaleza puesto que cuentan con troncos de**
- 1412 **madera en los que saltar de uno a otro, piedras con las que pueden jugar, así como**
- 1413 **con un arenero donde los alumnos juegan también con troncos y tablas. Me**
- 1414 **sorprendió el arenero puesto que no cuenta con material de plástico como son los**
- 1415 **cubos, palas y rastrillos que hay habitualmente en los centros educativos. Además**
- 1416 **de esto, también es llamativo que a pesar de que en invierno hace frío y las lluvias**
- 1417 **son bastante habituales, el alumnado sale de la misma manera al jardín puesto que**
- 1418 **cuentan con botas de agua y no importa si se manchan o mojan un poco. (3.3.)**

Anexo 6. Datos visuales obtenidos en la escuela infantil “La Chocita del Valle” (Ávila)



Habitación dedicada a los más pequeños del centro a la que acuden a escuchar los cuentos de regazo, así como a jugar libremente durante algún momento de la jornada

Rincón dedicado al cuento de los más mayores que será representado en la mesa que aparece tapada con una tela



Habitación donde el alumnado deja sus pertenencias en la entrada al centro y que utilizan cada vez que necesiten alguna de esas pertenencias



Mesa de estación en la que se observa la climatología y el aspecto que la naturaleza tiene en ese mismo momento

Parte del jardín donde se observa el arenero donde el alumnado juega, los troncos de madera, etc,



Parte del jardín donde se observa la naturaleza del mismo, donde el alumnado juega con troncos de madera, tierra, agua, etc.