

Despertar el interés permanente por la lectura desde la pedagogía Waldorf

Awakening long-term interest in reading through Waldorf pedagogy

Aida Montenegro

Investigadora educativa, Colombia/Alemania

RESUMEN. ¿Cómo logran los maestros Waldorf motivar a los niños para que aprendan a leer y, aún más importante, cómo logran mantener en sus alumnos el interés por la lectura a lo largo del tiempo? A través de un enfoque en el lenguaje oral, un currículo adaptado a las necesidades del niño y un entorno propicio para la expresión emocional, los alumnos Waldorf se acercan al proceso de la lectura con mayor confianza y motivación. Desde la perspectiva Waldorf, el proceso inicial de aprender a escribir apoya significativamente el aprendizaje de la lectura, ayudando a afianzar la autoconfianza en el proceso lector. El objetivo de este artículo es ofrecer una comprensión detallada de las prácticas pedagógicas Waldorf en el proceso de aprender a leer e identificar las estrategias que fomentan la comprensión lectora interdisciplinaria, una característica fundamental del enfoque educativo Waldorf.

Palabras claves: motivación, comprensión lectora interdisciplinaria, narración libre, aprendizaje de idiomas, desarrollo infantil

ABSTRACT. How do Waldorf teachers motivate children to learn to read and, more importantly, how do they maintain their students' interest in reading over time? Through a focus on oral language, a curriculum tailored to the child's needs, and an environment conducive to emotional expression, Waldorf students approach the reading process with greater confidence and motivation. From the Waldorf perspective, the initial process of learning to write significantly supports the learning of reading, helping to reinforce self-confidence in the reading process. The aim of this article is to provide a detailed understanding of Waldorf pedagogical practices in the process of learning to read. Furthermore, it seeks to identify strategies that promote interdisciplinary reading comprehension, a core element of the Waldorf educational approach.

Keywords: motivation, interdisciplinary reading comprehension, free storytelling, language learning, child development

Introducción

La adquisición de la lectura es un proceso personal que toma años debido a la maduración cerebral requerida. Esta etapa puede ser estresante debido a la presión escolar, la dificultad para comprender conceptos y el desafío cognitivo que implica aprender a leer en lengua materna y/o en lenguas extranjeras (Montenegro, 2007).

Las prácticas de enseñanza convencionales sugieren que cuanto más antes los niños reconozcan letras y sonidos, más rápidamente se convertirán en lectores competentes (Suggate et al., 2013b). Sin embargo, estas prácticas que enfatizan el reconocimiento temprano del alfabeto no garantizan un interés lector a largo plazo. De igual manera, la obsesión con la alfabetización temprana puede obstaculizar el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro, que es esencial para la creación de imágenes mentales durante la lectura (Johnson, 2010).

La lectura es una habilidad fundamental que no solo proporciona acceso al conocimiento, sino que también enriquece la vida interior del niño, contribuyendo así a su desarrollo integral. Se trata de un acto de comunicación en el cual el lector, influenciado por sus experiencias previas, interpreta el texto en relación con su propia realidad. La verdadera lectura se materializa cuando se generan imágenes mentales en las áreas frontales del hemisferio derecho del cerebro, al mismo tiempo que las palabras se identifican fonéticamente utilizando el hemisferio izquierdo (Johnson, 2010). Este acto complejo y multifacético se considera una de las funciones cognitivas más sofisticadas del cerebro humano y desempeña un papel crucial en el desarrollo cognitivo durante la infancia (Uribe et al., 2014).

La pedagogía Waldorf se destaca por su enfoque integral que cultiva un genuino interés en los alumnos por la lectura. En este artículo, se proporciona un análisis de las estrategias pedagógicas esenciales para el proceso de lecto-escritura en el contexto Waldorf. Se examinan aspectos clave, tales como la etapa inicial de la lecto-escritura, donde se sientan las bases para el aprendizaje; la selección de material de lectura que motive y estimule la imaginación; la enseñanza de la gramática para fortalecer la comprensión lingüística; así como la instrucción de idiomas extranjeros para ampliar las habilidades comunicativas y culturales. Además, se aborda el importante aspecto del estímulo de la comprensión lectora, no solo como una habilidad individual, sino también como una práctica social e interdisciplinaria.

Estrategias pedagógicas fundamentales para el proceso de lecto-escritura

Los maestros Waldorf utilizan diversas estrategias lúdicas e interdisciplinarias para motivar a los alumnos en el aprendizaje de la lecto-escritura. Estas técnicas incluyen el uso de sonidos, actividades de movimiento y la selección de materiales literarios de alta calidad. El maestro Waldorf es un narrador constante. Utiliza la narración libre como herramienta principal para el desarrollo del lenguaje (Easton, 1997; Steinmann, 2012). Esta modalidad oral implica contar una historia de memoria y por lo general prescinde del libro en las manos.

La narración libre, como herramienta pedagógica, estimula la expresión emocional y el desarrollo del lenguaje. Al integrar el lenguaje oral desde los primeros grados y adaptar el currículo a las etapas del desarrollo humano, se crea un entorno propicio para la autoexpresión y el desarrollo de habilidades comunicativas en la escucha, la escritura, la lectura y la expresión oral. Este enfoque holístico fomenta un aprendizaje integral, donde los niños pueden expresar sus emociones, ampliar su vocabulario y fortalecer sus capacidades lingüísticas de manera armoniosa y natural.

El poder de la narración radica en su capacidad para conectar profundamente a los alumnos con el contenido de una lección a través de la voz y los gestos (Bowen, 2022). El currículo Waldorf está lleno de historias, que abarcan desde cuentos de la naturaleza y cuentos de hadas hasta mitos, leyendas, biografías y relatos históricos (Logan, 2022). La narración de estas historias no solo fomenta el amor por la lectura al permitir que los niños visualicen vívidamente las imágenes descritas (Chubarovsky, 2022), sino que también estimula la imaginación y facilita el aprendizaje mediante el poder de los relatos (Bowen, 2022).

El enfoque en la narración busca influir de manera positiva en el desarrollo del lenguaje y potenciar la creatividad y el trabajo artístico de los niños. En general, la narración libre permite una mayor atención a la audiencia y un uso efectivo del lenguaje corporal (Suggate et al., 2013a). Específicamente, la narración de cuentos potencia la creatividad y recuerda a los niños la importancia de las palabras habladas y la escucha activa, estimulando la fantasía y despertando la curiosidad y la atención (Dörnyei, 2001). Además, la repetición de cuentos no solo enriquece el desarrollo emocional y cognitivo, sino que también mejora la comprensión de los conceptos presentados (Chubarovsky, 2022).

La modalidad oral puede manifestarse mediante la narración libre, la lectura compartida (donde el adulto como el niño leen alternadamente), y la lectura independiente (Suggate, 2014). Estas modalidades promueven la adquisición de vocabulario y la comprensión lectora. Estudios experimentales sobre estas modalidades han demostrado que los niños adquieren mejor el vocabulario desconocido a través de la narración libre, seguida por la lectura en voz alta por parte de un adulto, y finalmente, la lectura independiente (Suggate et al., 2013b).¹

Aunque es esencial en los primeros años, la práctica de la narración libre sigue siendo fundamental incluso en el cuarto grado para el desarrollo del vocabulario y las habilidades lingüísticas de los niños (Suggate et al., 2013b). La narración libre no solo permite a los niños ejercitar su capacidad para expresarse verbalmente de manera fluida y creativa, sino que también les brinda la oportunidad de ampliar su repertorio léxico.

Otra estrategia fundamental es recitar en voz alta un poema personalizado. Los poemas personalizados, o “versos para el niño”, son composiciones poéticas creadas por el maestro con el propósito de apoyar de manera sutil y artística las necesidades individuales de desarrollo de cada niño. Por ejemplo, un maestro que desea empoderar a un niño puede utilizar metáforas evocadoras y potentes, como la imagen de un volcán, para transmitir fuerza y resiliencia. La elección de la metáfora no es casual; el volcán simboliza una energía interna poderosa y la capacidad de superar obstáculos.

El proceso de aprender y recitar en voz alta estos versos con buena pronunciación refuerza significativamente su impacto positivo. Esta práctica no solo mejora la autoestima y el autocontrol del niño, sino que también fomenta la confianza al hablar en público, la correcta entonación y la conexión emocional con sus compañeros de clase. A través de esta actividad, los niños desarrollan habilidades comunicativas esenciales y fortalecen los lazos sociales dentro del entorno escolar.

A través de estos versos, el maestro puede inspirar al niño a reconocer y cultivar sus propias cualidades y potencialidades, fomentando su autoconfianza y autoestima. Estos versos individualizados pueden adaptarse a una amplia variedad de situaciones y necesidades específicas. Por ejemplo, un niño que necesite apoyo en su capacidad de concentración podría recibir un verso que evoque la serenidad y la transparencia de un lago tranquilo.

Una actividad que ayuda a generar confianza en el desarrollo comunicativo es el canto grupal. La práctica de cantar cánones proporciona una estructura musical que es tanto predecible como armoniosa, lo que contribuye a un ambiente de cohesión y confianza. Cuando los niños cantan en canon, cada voz se entrelaza con las demás, creando una sensación de comunidad y pertenencia. Este proceso no solo promueve la seguridad emocional al permitir que cada niño se sienta parte integral de un todo mayor, sino que también fomenta habilidades musicales como la escucha activa, la coordinación y la armonización.

Estrategias de aprendizaje y etapas de la lecto-escritura

En el currículo Waldorf, cada historia se elige cuidadosamente y se presenta a través de una variedad de movimientos (ej. movimientos cruzados), dibujo de formas, poesía y narración libre. Todos estos elementos

1. Un estudio de dos años realizado por Suggate y colegas (2013) comparó a niños lectores tempranos y tardíos. Los resultados indicaron que, aunque los niños que empezaron a leer más temprano leían significativamente mejor que los alumnos Waldorf al principio, pero a los 9 y 10 años de edad ambos grupos tenían una fluidez lectora similar. A los 11 años, los alumnos Waldorf mostraron un mejor rendimiento en comprensión lectora en comparación con los alumnos de la escuela tradicional, y a los 12 años, ambos grupos eran evaluados como lectores casi iguales. Estos hallazgos sugieren que “el éxito en la lectura no está garantizado por un comienzo más temprano” (Suggate et al., 2013b, p. 45).

respaldan el proceso de aprendizaje del vocabulario y ayudan a descubrir progresivamente las relaciones entre los sonidos y las letras. Al motivar a los niños a dibujar y moverse, se promueve el desarrollo y fortalecimiento de las vías neuronales, sentando así las bases para un mayor desarrollo en la alfabetización (Amor-Zitzelberger, 2020).

En lugar de enfocarse en el desarrollo de habilidades relacionadas con la decodificación en edades tempranas, los maestros Waldorf priorizan el lenguaje hablado, estableciendo así una sólida base para las habilidades que se requieren en el proceso de aprender a leer (Suggate et al., 2013b). Los maestros valoran enormemente el uso del lenguaje hablado acompañado de movimiento desde el primer grado.

El lenguaje, la alfabetización y el movimiento deben considerarse como un único contexto y no pueden separarse entre sí (Zimmer, 2010). Los maestros se comunican directamente con los niños a través de versos, canciones e historias, acompañando y reforzando el lenguaje oral con expresiones faciales y gestos (Kiersch, 2015). Se fomenta el desarrollo del lenguaje oral mediante actividades artísticas, canto y narración libre, juegos de dedos, recitaciones con lenguaje corporal, juegos que requieren equilibrio y caminatas, entre otros (Chubarovsky, 2022; Rawson & Richter, 2000). Estas actividades, fomentan la integración bilateral de los hemisferios cerebrales y mejoran las habilidades verbales de los niños (Johnson, 2010), contribuyendo así a una mejor comprensión de la lectura más adelante (Cunningham & Stanovich, 1997; Sénéchal et al., 2006).

El dibujo de formas es también fundamental en el currículo Waldorf, utilizado para preparar a los niños para la escritura y desarrollar habilidades motoras finas, percepción espacial y coordinación ojo-mano. Comenzando con formas simples como líneas rectas, círculos y curvas, los niños progresan hacia patrones geométricos más complejos, lo que mejora su control motor y concentración. El dibujo de formas se integra gradualmente con la escritura de letras y palabras, ayudando a los niños a entender los movimientos necesarios para escribir.

La etapa inicial de la lecto-escritura es crucial para el éxito académico y el desarrollo a largo plazo de los niños. La pintura, el dibujo con crayones de cera, el modelado con arcilla y el bordado ayudan a desarrollar la coordinación mano-ojo y las habilidades motoras necesarias para la escritura y la lectura. La formación de letras con materiales como arena, tierra, harina o cuerdas permite que los niños experimenten las formas de las letras de manera táctil.

El enfoque Waldorf para la lectura abarca tanto la enseñanza fonética como la enseñanza de palabras completas, combinando esto con un método de ortografía tradicional (Burnett, 2007). Este proceso comienza con la introducción artística de las letras y sus sonidos correspondientes (alfabeto ilustrado). Así, hacia el final del primer grado y en el segundo grado, los niños aprenden a identificar la relación entre las palabras y las letras (Suggate et al., 2013b).

Las letras se enseñan a través de historias e imágenes, permitiendo a los niños asociar sonidos con formas específicas. En primer grado, por cada historia contada, se deriva una consonante a partir de una imagen dibujada para ilustrar la historia. El maestro cuenta la historia en lugar de leerla y dibuja un trazo en la pizarra con la forma de la letra que se aprendió durante la narración libre. Por ejemplo, la letra M puede ser ilustrada con dos picos de montaña y diciendo que el sonido M es el primero que escuchamos al pronunciar la palabra “montañas”. Algunas descripciones se exploran en clase, permitiendo suficiente tiempo para participar. Posteriormente, la historia es revisada nuevamente y probablemente continúe durante la siguiente clase.

Las vocales se enseñan una vez que los niños han aprendido un conjunto de consonantes, permitiéndoles expresar emociones y estados de ánimo internos (van Alphen, 2009). Para enseñar las vocales se evalúan los valores o las emociones (ej. la alegría) que se desean trabajar en clase. Por ejemplo, el maestro podría comenzar la clase contando un cuento que involucre palabras que empiecen con la letra “a”, como “amistad” y “alegría”. El maestro narra una historia sobre un pequeño animal, como una “abeja”, que, a través de su jornada diaria en el jardín, entabla amistades con otras abejas y otros insectos. Esta aventura en el jardín podría enfocarse en cómo la abeja ayuda a otros y aprende el valor de la amistad.

Las letras mayúsculas se introducen primero porque sus formas son más simples y fáciles de reconocer para los niños. Una vez que los niños dominan las letras mayúsculas, se introducen las minúsculas. Los niños

practican las letras minúsculas mediante ejercicios de escritura, juegos y actividades artísticas que desarrollan su destreza manual y fortalecen su comprensión de las diferentes formas de las letras. Estas letras, al ser más complejas en su forma, requieren un mayor control motor fino. Este aprendizaje se realiza de manera gradual en un entorno que fomenta la paciencia y la repetición.

La letra de imprenta se utiliza principalmente para la lectura y la escritura inicial. Esta elección se debe a que las formas de las letras de imprenta son más simples y uniformes, lo que facilita su reconocimiento y aprendizaje para los niños. En el proceso de enseñanza, se enfatiza la claridad y la consistencia de las letras de imprenta, ayudando a los niños a desarrollar una base sólida en la lectura y la escritura.

Una vez que los alumnos están cómodos y familiarizados con las formas de las letras de imprenta, comienzan a aprender la escritura cursiva. Los niños realizan ejercicios de trazado y repetición de letras cursivas, a menudo acompañados de ilustraciones y formas que refuerzan el aprendizaje. La escritura cursiva tiende a fluir más naturalmente y está más conectada con el movimiento de la mano. Este estilo de escritura promueve una conexión más profunda entre el pensamiento y la acción, facilitando un flujo continuo que mejora la coordinación y la motricidad fina.

La transición de la escritura a la lectura ocurre a través de la repetida escucha de historias y rimas, descubriendo letras a partir de historias específicas, y conectando imágenes y emociones con las expresiones. A medida que los niños avanzan en su aprendizaje, exploran el acto de leer a través de lo que ellos mismos han escrito o lo que el maestro ha escrito en la pizarra (Rawson & Richter, 2000). El trabajo interdisciplinario también es relevante. Bowen (2022) explica que las historias son la base para muchas lecciones futuras en materias escolares paralelas. En sus propias palabras,

“... El maestro Waldorf deriva lecciones futuras de las imágenes y eventos transmitidos en las historias. Una lección de matemáticas de primer grado puede basarse, por ejemplo, en el cuento de hadas de los Hermanos Grimm, “Los doce hermanos”. Una lección de artes del lenguaje de segundo grado puede desarrollarse fácilmente a partir de la fábula “El zorro y las uvas”. Una lección de biología de cuarto grado puede surgir de un mito nórdico. Al hacer esto, el maestro presenta al alumno los aspectos “más fríos” y abstractos de las lecciones a través del vehículo de las escenas imaginadas de la historia. Estas lecciones más abstractas incluyen el trabajo con lenguaje simbólico (escritura y lectura) y procesos numéricos (matemáticas). El niño encuentra estas lecciones dentro del contexto de historias contadas vívidamente para ellos, de historias que imaginaron, que construyeron con imágenes enriquecidas y significativas dentro de sí mismos. Por lo tanto, las lecciones subsiguientes están “precalentadas”, presentadas y familiarizadas dentro de las imágenes creadas por el alma.”

En los grados superiores, la imaginación de los alumnos continúa siendo crucial, y el maestro puede fomentarla mediante preguntas que resalten aspectos que enriquezcan la experiencia (Lutzker, 2022a). El desarrollo de la lectura cobra vida en los grados superiores a través de la lectura libre, la recitación, la lectura coral y la lectura en voz alta. Por ejemplo, para el ejercicio de recitación, el maestro puede comenzar diciendo un par de líneas con todo el grupo, luego reduciéndolo a la mitad de la clase, luego a cinco alumnos, y finalmente a dos. Según van Oort (2002), este ejercicio permite que los alumnos más débiles pierdan la timidez y memoricen el texto.

Durante la lectura, se puede despertar y profundizar el interés al dar a diferentes alumnos la oportunidad de leer pasajes en voz alta o interpretar partes de la obra (Lutzker, 2022a). Por ejemplo, durante la lectura coral, los alumnos más débiles son apoyados por los más hábiles sin sentir la vergüenza de recibir atención especial frente a los demás, mientras ganan confianza (van Oort, 2002). Elementos como rápido/lento, tenso/relajado, tono alto/bajo son considerados por el maestro antes de que comience la lección (van Oort, 2002). Crear un ambiente seguro para la autoexpresión y la lectura es importante, permitiendo el desarrollo de un sentido de comunidad en el aula.

Material de lectura y aprendizaje de la gramática

En las clases principales Waldorf, los niños crean su propio material de lectura a partir de cuentos de hadas, fábulas, mitos, leyendas, poemas y biografías. A los 9 o 10 años, en tercer grado, los niños experimentan

un despertar transformador, cuando comienzan a experimentar el lenguaje de manera más consciente (Röh, 2013).

El cambio de autoconciencia de los niños según Rudolf Steiner, permite un desarrollo gradual de habilidades lingüísticas más profundas y una mayor comprensión del mundo que los rodea. En palabras de Steiner, el cambio en la autoconciencia de los niños se hace más fuerte a la edad de nueve años y comprenden mucho mejor lo que el maestro explica sobre la diferencia entre el ser humano y el mundo (2000).

La enseñanza de la gramática puede iniciarse alrededor de los nueve años. En esta etapa, los niños empiezan a verse a sí mismos como individuos separados y observan su entorno con una nueva perspectiva, lo que les permite comprender mejor la estructura del lenguaje. Al llegar a los nueve años, los niños atraviesan un punto de inflexión conocido como el Rubicón. Para Steiner, cruzar el Rubicón en el contexto del desarrollo infantil significa que el niño está dejando atrás su conexión inconsciente e indiferenciada con el mundo (Föller-Mancini & Berger, 2018).

En esta etapa del Rubicón, los niños pueden escribir fábulas que hayan escuchado el año anterior y resaltar los sustantivos, adjetivos y verbos con diferentes colores para facilitar su identificación. Utilizando lápices de colores y cuadernos, elaboran sus propios libros y cubiertas, que luego pueden leer en casa y en la escuela (Rawson & Richter, 2000). Los niños también pueden inventar ejemplos durante el proceso de escritura. Inventar ejemplos es educativo en sí mismo, fomentando el pensamiento y la creatividad en los alumnos.

En cuarto grado, los niños comienzan a adentrarse en la gramática mediante la creación de sus propios cuadernos, utilizando el material facilitado por el maestro (Navascués, 1993). El trabajo entre maestros juega un papel relevante. Por ejemplo, el maestro de idiomas inicia la enseñanza de la 'forma presente' del idioma extranjero una vez que el maestro de clase ha explorado los principales tipos de oraciones (von Winterfeldt, 2010). Para garantizar el éxito de este proceso, es esencial que exista una cooperación activa del profesorado.

La gramática se explora a través de la creación de cuadernos elaborados por los propios alumnos, lo que fomenta una comprensión lingüística más profunda y promueve su autonomía en el proceso de aprendizaje. Durante esta etapa, los niños comienzan a explorar de manera consciente las estructuras gramaticales y vocabulario a través de los versos que ya conocen, lo que les permite alcanzar gradualmente un nuevo nivel de autoconciencia (Röh, 2013). Por ejemplo, una actividad comúnmente empleada por los maestros Waldorf consiste en tomar un poema sencillo y animar a los niños a cambiar algunas palabras para buscar rimas (Bowen, 2022), lo que les permite interactuar con el lenguaje de manera artística y creativa.

Los fundamentos de la analogía pueden enseñarse entre los nueve y diez años, mientras que la sintaxis puede introducirse de manera más formal a partir de los doce años. Este enfoque graduado permite a los alumnos asimilar gradualmente los conceptos gramaticales de manera que se ajusten a su desarrollo cognitivo, preparándolos para un aprendizaje más profundo y significativo en el futuro.

Enseñar idiomas extranjeros

La práctica artística es fundamental en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Una amplia variedad de canciones, juegos, poemas e historias están basadas en el enfoque de "aprender haciendo" (Lutzker, 2022a). Desde los primeros años, los niños de los colegios Waldorf son expuestos a dos idiomas extranjeros, permitiendo que los niños "se sumerjan emocionalmente en el flujo de escuchar y experimentar el idioma" (Röh, 2013, p. 10).

Según Jaffke (2005), exponer a los niños a nuevos sonidos, entonaciones, ritmos y formas de expresión enriquece su conciencia lingüística, lo que a su vez contribuye al desarrollo de su lengua materna. El maestro apoya a los niños en el desarrollo de habilidades conversacionales a través del canto y el lenguaje poético, al mismo tiempo que los familiariza con elementos paralingüísticos como la entonación.

Tanto los maestros de lengua materna como los maestros de lenguas extranjeras brindan a los niños la oportunidad de sumergirse en el mundo del lenguaje a través de una variedad de actividades dinámicas

y estimulantes. Estas actividades incluyen movimientos, dramatizaciones y diálogos, entre otros recursos creativos. Este enfoque no solo busca enseñar el idioma, sino también cultivar un amor y aprecio por la comunicación verbal, haciendo que el aprendizaje sea emocionante y significativo para los alumnos.

Durante los primeros tres años escolares, los maestros se comunican directamente con los alumnos, prescindiendo de herramientas como grabaciones o dispositivos similares. El maestro enriquece su expresión verbal con gestos faciales y movimientos (Kiersch, 2015). Este enfoque destaca la importancia de los sonidos y evita las explicaciones intelectuales o traducciones, con el propósito de fomentar el placer por hablar. Esta habilidad se desarrolla mediante el mismo uso activo del lenguaje hablado (Petersen, 2013). Se incluye un repertorio amplio de trabalenguas, rimas, canciones, poesía, rimas con movimiento, entre otros.

Para aprender un idioma extranjero, los niños necesitan experimentar alegría, ya que “esta alegría es un requisito indispensable para hablar” (Petersen, 2013, p. 29). Para satisfacer las necesidades de los alumnos más grandes, se adopta un enfoque particular en la enseñanza de la lectura. Se seleccionan textos con el propósito de que los alumnos los lean y luego los relaten con sus propias palabras, incorporando comentarios y discusiones (Kiersch, 2015).

Las escuelas Waldorf integran dimensiones poéticas y dramáticas en todas las etapas del aprendizaje. La poesía se utiliza de manera creativa, animando a los niños a interactuar con el lenguaje; por ejemplo, cambiando palabras en los poemas para encontrar rimas. La música también se incorpora al aprendizaje, estimulando la imaginación a través del lenguaje y la melodía (Bowen, 2022).

En los grados superiores, se emplean diversas técnicas de lectura como la lectura libre, recitación, lectura coral y lectura en voz alta. Los maestros consideran elementos como el ritmo, la tensión y el tono para crear un ambiente seguro y fomentar la autoexpresión. El teatro lírico y el teatro de cámara permiten a los alumnos explorar la literatura de manera profunda, enriqueciendo su comprensión y apreciación literaria (Lutzker, 2022a).

Motivación en el aprendizaje y comprensión lectora interdisciplinaria

La motivación del alumno abarca una amplia gama de fuerzas que generan energía, fortaleza, intensidad y persistencia, así como también dirección y propósitos detrás de la acción (Reeve, 2012). La motivación es un factor determinante que precede y da forma al compromiso estudiantil (Reeve, 2013).

El compromiso estudiantil (student engagement) se define como un “evento en el aula relativamente público, objetivo y observable” (Reeve, 2012, p. 167). Este concepto representa un proceso individual que se relaciona con todas las interacciones que tienen lugar en el aula (Schlag, 2021), comprendiendo la interacción entre el material de aprendizaje, los compañeros de clase y los maestros (Montenegro, 2017a). El compromiso estudiantil abarca dimensiones como la conductual, emocional, cognitiva y agéntica.

El análisis de los intereses y comportamiento de los alumnos es crucial para tomar decisiones al momento de enseñar. Por ejemplo, en el contexto de aprender a leer, los maestros pueden tener en cuenta (a) la atención de los alumnos (compromiso conductual), (b) el disfrute o rechazo que experimentan durante el acto de leer (compromiso emocional), (c) el esfuerzo que dedican a comprender la lectura (compromiso cognitivo), y (d) las iniciativas para interactuar y mejorar la comprensión a través de ideas o preguntas (compromiso agéntico). Dependiendo de los niveles de compromiso observados, el maestro puede moldear mejor su enseñanza y escoger el material de aprendizaje.

El interés por la lectura está ligado a la relevancia del material que los alumnos identifican. Es crucial seleccionar literatura de calidad que se ajuste a su etapa cognitiva y emocional, especialmente durante la adolescencia. Los adolescentes, en esta etapa de búsqueda de libertad, se interesan en obras que exploran experiencias de libertad, lo que expande su conocimiento y perspectiva, y promueve el pensamiento crítico (Cambria & Guthrie, 2010).

La comprensión lectora puede abarcar diversas disciplinas, lo que implica la habilidad de entender, interpretar y analizar textos desde múltiples perspectivas. En el contexto de la pedagogía Waldorf, se aspira a

cultivar no solo habilidades de lectura, sino también a formar ciudadanos comprometidos y responsables que utilicen la lectura como herramienta para contribuir al bienestar colectivo y promover valores. Esta capacidad permite integrar conceptos e ideas de diferentes áreas del conocimiento, lo que facilita una comprensión más completa y en un contexto social y cultural determinado.

Esta habilidad de comprensión lectora interdisciplinaria se observa en clase, especialmente en los grados superiores, cuando el maestro presenta literatura (por ejemplo, una obra clásica) y abre un espacio de reflexión grupal para analizar el texto desde una perspectiva interdisciplinaria. Esta práctica permite a los estudiantes relacionar la obra literaria con contextos y realidades actuales, como el área de la política y la legislación internacional, promoviendo una comprensión más profunda y relevante del contenido.

Reconocer y fomentar los intereses de los alumnos en otros idiomas, otros contextos y otras culturas puede promover una comprensión lectora interdisciplinaria. El objetivo es cultivar hábitos de aprendizaje creativos y duraderos, transformando la educación en una prioridad de por vida en lugar de convertirse en una actividad tediosa. Además, al promover habilidades de comunicación intercultural y actitudes inclusivas hacia la diversidad cultural, se sientan las bases para la comprensión lectora interdisciplinaria.

Las características del enfoque Waldorf implican también un énfasis inicial y sólido en el compromiso emocional (Montenegro, 2017a). Como lo expresan Cambria y Guthrie (2010), “habilidad y voluntad (motivación) van de la mano” (p. 16). A medida que los alumnos adquieren confianza, están “dispuestos a trabajar más duro y pueden aprender más fácilmente” (Au, 2005, p. 175).

La priorización de pedagogías que apoyan la dimensión emocional de los alumnos es crucial, ya que estas pedagogías tienen efectos muy positivos en los maestros y en los resultados de aprendizaje a largo plazo de los alumnos (Kelly et al., 2022). Para los maestros Waldorf, las estrategias pedagógicas que se enfocan en la dimensión emocional ayudan a los alumnos a desarrollar habilidades lingüísticas con mayor confianza y mayor motivación a través del tiempo (Montenegro, 2007b).

En resumen, la comprensión lectora interdisciplinaria, discutida en este artículo, describe a un alumno que ha desarrollado la capacidad de involucrarse activamente en el contenido que lee, explorando ideas, perspectivas y realidades. Este compromiso implica una motivación intrínseca para comprender el mundo que lo rodea. Esta habilidad es altamente apreciada en los contextos educativos de la pedagogía Waldorf.

Conclusiones

Los maestros Waldorf emplean una amplia gama de estrategias lúdicas e interdisciplinares para fomentar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de la lectura. Estas técnicas abarcan desde el uso de sonidos y actividades de movimiento hasta la selección cuidadosa de materiales literarios de alta calidad. La narración libre emerge como una herramienta pedagógica inicial y efectiva que no solo estimula la expresión emocional, sino que también facilita el desarrollo del lenguaje y promueve el interés en la lectura. Al integrar el lenguaje oral desde los primeros grados, adaptar el currículo a las distintas etapas del desarrollo humano y crear un entorno propicio para la autoexpresión, los alumnos desarrollan confianza en sus habilidades de lectura, facilitando un interés duradero y el desarrollo de una comprensión lectora interdisciplinaria.

Referencias

- Amor-Zitzelberger, J. (2020, mayo 2018). *Movement builds a child's brain*. Penn State Extension. Recuperado de <https://extension.psu.edu/movement-builds-a-childs-brain>. Acceso junio 6, 2022.
- Au, K. (2005). *Multicultural issues and literacy achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Binimelis, A. J. (2014). *Tracking the history of Waldorf education in Iceland*. Master's dissertation, Reykjavik: Háskólaprent.
- Bowen, R. (2022, June 18). Understanding the Waldorf main lesson: Review. Simply Waldorf Blog. <https://www.simplywaldorf.com/post/understanding-the-waldorf-main-lesson-review>
- Burnett, J. (2007). A pleasurable path to literacy: Can Steiner contribute to the literacy debate? *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(3), 321–331. doi: 10.1177/1468798407083663
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1), 16–29.
- Chubarovsky, T. (2022). *El cuento como herramienta pedagógica*. Blog. <https://tamarachubarovsky.com/?s=blog>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945.
- Dörnyei, Z. (2001). *Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child. *Theory into Practice*, 36(2), 87–94.
- Föllner-Mancini, A., & Berger, B. (2018). El rubicón como un fenómeno de desarrollo en la infancia media: Primera parte. *Research on Steiner Education*, 9(2), 24-31.
- Grosse, R. (1968). Emil Molt and the Waldorf school at Stuttgart. *Anthroposophic News Sheet*, 36(45).
- Jaffke, C. (2005). *Foreign languages in Steiner Waldorf education: Laying the foundation: The first three years of English*. Japan: Hiroshima University.
- Kelly, M. L., Yeigh, T., Hudson, S., Willis, R., & Lee, M. (2022). Secondary teachers' perceptions of the importance of pedagogical approaches to support students' behavioural, emotional and cognitive engagement. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00540-5>
- Kiersch, J. (2015). *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart, Alemania: Verlag Freies Geistesleben.
- Köller, O. (2005). Formative assessment in classrooms: A review of the empirical German literature. En *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 265-279). Paris: OECD Publishing.
- Johnson, S. R. (2010). Teaching our children to read, write and spell. *Pathways to Family Wellness Magazine*, 25, 44–49.
- Logan, S. (2022). *Why Waldorf storytelling?* Simply Waldorf Blog. <https://waldorfish.com/blog/pedagogical-stories-start>
- Lutzker, P. (2022a). Developing the artistry of the teacher in Steiner/Waldorf education (Part II). *Scenario*, 16(1), 68-88.
- Lutzker, P. (2022b). *The art of foreign language teaching: Improvisation and drama in teacher development and language learning* (2nd ed.). Tubinga: Narr Francke Attempto Verlag.
- Masters, B. (2009). Distinctive features of Waldorf education and their relevance for or bearing on assessment. *El Guiniguada*, (18), 81–100.
- Montenegro, A. (2022). What enables Waldorf learners to maintain engagement in reading over time? *Research on Steiner Education*, 13(11), 17-23.
- Montenegro, A. (2017a). Student motivation in Waldorf foreign language classrooms. *Verbeia Journal*, 3(2), 66–87. Recuperado en <https://journals.ucjc.edu/VREF/article/view/4213>
- Montenegro, A. (2017b). Understanding the concept of agentic engagement for learning. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1), 117–128. doi: 10.14483/calj.v19n1.10472

- Montenegro, A. (2007). Exploring children's peer relationships through verbal and non-verbal communication: A qualitative action research focused on Waldorf Pedagogy. *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 14(1), 59–79.
- Navascués, M. (1993). Foreign languages in American Waldorf Schools. *Renewal: A Journal for Waldorf Education*, 27–30.
- Petersen, N. (2013). Mother tongue, foreign language, world language: Our relationship to language in an evolving world. *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 49(17–29).
- Rawson, M. (2011). Democratic leadership in Waldorf schools. *Research on Steiner Education*, 2(2), 1–15.
- Rawson, M. (2010). Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective. *Research on Steiner Education*, 1(2), 26–42.
- Rawson, M., & Richter, T. (Eds.) (2000). *Waldorf resource books. The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. Sussex: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. doi: 10.1037/a0032690
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Handbook of research on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Boston: Springer Science & Business Media.
- Röh, C. P. (2013). Entering deeply into the foreign language and understanding it from within. What does it mean? (Trans. Margot Saar) Original en Rundbrief. *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 47, 9–12.
- Schieren, J. (2012). The concept of learning in Waldorf education. *Research on Steiner Education*, 3(1), 63–74.
- Schlag, M. (2021, junio 27). Jetzt zeig doch mal ein bisschen mehr Einsatz! – Engagement bei LernerInnen. *Lern-inspiration Blog*. <https://lern-inspiration.de/engagement/#more-1151>
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy* (pp. 173–182). Nueva York, NY: Guilford.
- Steiner, R. (2000). *Practical advice to teachers*. (Johanna Collis, Trans.). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press. (Trabajo original publicado en 1919).
- Steinmann, L. (2012). Foreign language teaching and the art of educating (Trans. Ingrid Schutz). *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 46, 10–16. Recuperado en <http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/commitmentlearning.pdf>.
- Suggate, S. P., Reese, E., Lenhard, W., & Schneider, W. (2014). The relative contributions of vocabulary, decoding, and phonemic awareness to word reading in English versus German. *Reading and Writing*, 27(8), 1395–1412.
- Suggate, S. P., Lenhard, W., Neudecker, E., & Schneider, W. (2013a). Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *First Language*, 33(6), 551–571. doi: 10.1177/0142723713503144
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2013b). Children who learn to read later catch up to children who learn to read early. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 33–48. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.04.004
- Templeton, A. (2010). *Teaching English to teens and preteens: A guide for language teachers with techniques and materials for grades 4-9* (2nd ed.). Kálvária: Hevesim.
- Uribe, Z., López-Tejeda, S. I., Villarruel, C., Mendoza-Barrera, G., & Durand-Rivera, A. (2014). Leer: Un proceso complejo del neurodesarrollo. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 2(2), 88-92.
- van Alphen, C. (2009). The Waldorf Approach Waldorf to writing and reading in Grades 1 and 2. Cape Town, South Africa. A manual. *Zukunftsstiftung Entwicklungshilfe und Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners*.
- van Oort, H. (2002). Choral reading. *Humanising Language Teaching*, 4(4). Recuperado de <http://old.hltmag.co.uk/jul02/sart11.htm>

- von Winterfeldt, D. (2010). Why grammar? En A. Templeton (Ed.), *Teaching English to teens and preteens: A guide for language teachers with techniques and materials for grades 4-9* (2nd ed., pp. 138–144). Kálvária: Hevesim.
- Wolfe, R. (2024). 4 things to know before planning your Waldorf (home)schooling year. *Simply Waldorf Blog*.
Disponible en <https://waldorfish.com/blog/2017/5/30/waldorf-homeschool-planning-what-you-should-know-before-you-dive-in>
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Friburgo: Herder.