



Universidad de Valladolid



DISLEXIA Y PEDAGOGÍA WALDORF: ANÁLISIS DE UN CASO CON TRATAMIENTO LOGOPÉDICO

Dyslexia and Waldorf pedagogy: case analysis with
logopedic treatment

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Logopedia

Curso 2022-2023

Autora: Celia Gascón Miguel

Tutora: M.^ª Teresa Cortés San Rufino

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. ELECCIÓN DEL TEMA	2
3. OBJETIVOS	3
4. MARCO TEÓRICO.....	3
4.1 Aproximación conceptual a la dislexia.....	3
4.2 La pedagogía Waldorf	8
5. DIFERENCIAS DE LA PEDAGOGÍA WALDORF EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y EL TRATAMIENTO DE LA DISLEXIA CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA TRADICIONAL.....	13
6. PRESENTACIÓN DE CASO	18
6.1 Justificación de la elección del caso	18
6.2 Historia clínica.....	18
6.3 Evaluación	20
6.4 Impresión diagnóstica	21
6.5 Propuesta de programa de intervención logopédica.....	21
6.6 Metodología empleada en la intervención.....	22
6.7. Sesión tipo.....	23
6.8 Valoración final y evolución	24
7. CONCLUSIONES.....	27
8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	29
9. AGRADECIMIENTOS	30
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
11. ANEXOS	32

RESUMEN

La pedagogía Waldorf es un tipo de enseñanza alternativa que ofrece muchos beneficios en el desarrollo individual de los niños, además de dotarles de ciertas características personales que les ayudarán a desenvolverse en su futuro. Por otro lado, encontramos a la dislexia, trastorno del que se conoce mucho y nada al mismo tiempo. Pero, ¿qué pasaría si estas dos entidades, a las que sumamos un tratamiento logopédico confluyeran en un mismo caso?

En este trabajo, a través de una revisión bibliográfica y el análisis de un caso con estas características se intentará responder al interrogante anterior.

PALABRAS CLAVE

Dislexia, lectoescritura, pedagogía Waldorf y logopedia.

ABSTRACT

Waldorf pedagogy is a type of alternative education that offers many benefits for the individual development of children, in addition to providing them with certain personal characteristics that will help them develop in the future. On the other hand, we find dyslexia, a disorder from which a lot is known and nothing at the same time. But what would happen if these two entities, to which we add speech therapy treatment, came together in the same case?

In this work, through a systematic bibliographical review and the analysis of a case with these characteristics, an attempt will be made to answer the question above.

KEY WORDS

Dyslexia, reading and writing, Waldorf pedagogy and speech and language therapy.

1. INTRODUCCIÓN

La dislexia no es una de las grandes conocidas en la sociedad. Y es que, si los niños que acuden a una escuela normotípica presentan problemas para avanzar en su desarrollo, ¿qué pasa si se les introduce en un tipo de pedagogía diferente a la habitual?

Con este trabajo, a través de una revisión bibliográfica y la presentación de un caso para el que ha sido necesario obtener un dictamen favorable por parte del Comité de Ética de investigación del área de salud de Valladolid (Anexo I), se analizarán las relaciones entre la problemática de la dislexia y la pedagogía Waldorf.

En un principio, parece que esta pedagogía y la logopedia no tienen nada en común, pero el planteamiento de este trabajo está dirigido también a que los logopedas conozcan otros métodos de enseñanza a los que los niños están acostumbrados para saber qué estrategias de intervención pueden elegir con cada uno de ellos.

2. ELECCIÓN DEL TEMA

Si bien es cierto que desde que me adentré en el inmenso y fantástico mundo de la logopedia mi gran centro de interés siempre fueron los aspectos más clínicos de esta disciplina, al cursar la asignatura “Intervención logopédica en lectura y escritura”, impartida en cuarto curso del grado hubo un sentimiento dentro de mí que se despertó. Así mismo, la realización de las prácticas correspondientes al Prácticum III del grado, me dieron la oportunidad de tratar con un caso con dificultades de la lectoescritura muy especial y conocer nuevos conceptos y métodos, entre ellos, la pedagogía Waldorf: método de enseñanza alternativo que existe y que a pesar de formar parte de la vida cotidiana, muy poca población conoce.

Desde ese momento, supe que tenía que intentar visibilizar los problemas de la lectoescritura, y más concretamente a la dislexia puesto que, aunque a muchas personas les suene ajeno o incluso utilicen la palabra disléxico como adjetivo peyorativo, este trastorno va mucho más allá de las consecuencias académicas.

Desde la logopedia, y más específicamente desde este Trabajo de Fin de Grado he querido escribir unas páginas acerca de este trastorno y concienciar a la

sociedad sobre el mismo, así como dar a conocer la pedagogía Waldorf como alternativa en niños con problemas de la lectoescritura.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se han planteado con este trabajo son:

- Revisar la bibliografía existente sobre la pedagogía Waldorf y la dislexia.
- Conocer la repercusión de la pedagogía Waldorf sobre el trastorno disléxico.
- Dar a conocer a los logopedas la metodología que utiliza Waldorf en la enseñanza de la lectoescritura para poder afrontar con más confianza posibles casos.
- Reflejar un caso concreto de posible dislexia en el cual se aplica la pedagogía Waldorf y que acude a tratamiento logopédico.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Aproximación conceptual a la dislexia

No cabe duda de que habilidades como hablar y escuchar son destrezas que, en un principio, no tienen por qué necesitar de un proceso de aprendizaje específico, pero cuando se habla de procesos superiores, como son la lectura y la escritura, los seres humanos requerimos de un proceso de enseñanza.

Este proceso largo y complejo puede verse alterado por multitud de factores. Es por ello por lo que desde que se inventó el código escrito han surgido dificultades para su aprendizaje y/o uso, aunque estas empezaran a cobrar importancia hace relativamente poco tiempo.

La trayectoria en el estudio de las dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura, y especialmente la dislexia, ha estado marcada por interrogantes sin resolver que aún a día de hoy se mantienen sin solución.

Primera y etimológicamente, el término *dislexia* proviene del griego *dys-* (dificultad o pobre) y *lexis* (palabra o lenguaje) haciendo referencia no solo a las dificultades de la lectoescritura propias, sino incluyendo en el mismo otros problemas más generalizados del lenguaje.

Sin embargo, el término de dislexia que conocemos actualmente y como bien menciona Gantier Limiñani (2022) no fue empleado hasta el año 1887 en Alemania. Desde ese momento, las diferentes corrientes, tanto médicas como psicológicas y educativas han aportado los resultados de sus estudios hasta nuestros días, momento en el que la hipótesis del déficit fonológico es la más admitida. En este punto cabe destacar la aportación de Høien y Lundberg (1991) en la que por primera vez se habla de los déficits en el sistema fonológico como posible definición para la dislexia (citado en Defior y Serrano, 2004).

Pasado el tiempo, ya en el año 2002, parece que la Sociedad Internacional de la Dislexia (IDA) fue la encargada de llegar a un consenso acerca de cuáles tenían que ser los puntos claves para la consideración de un individuo como disléxico:

Tabla 1.

Características imprescindibles para la consideración de la dislexia en un individuo. Elaborado a partir de lo expuesto por la IDA (2002).

Características imprescindibles para la consideración de la dislexia en un individuo según la IDA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultades específicas del aprendizaje. 2. Origen neurobiológico. 3. Dificultades en reconocimiento de palabras con precisión y/o fluidez. 4. Habilidades de decodificación y ortografía deficientes. 5. Los déficits no se deben por el escaso nivel de otras habilidades cognitivas ni por la aplicación de un método ineficaz en el aula. 6. Las consecuencias secundarias incluyen dificultades de comprensión lectora e impiden el crecimiento del vocabulario y conocimiento previo.

Hoy en día, si se acude a la entrada en el Diccionario de la Real Academia Española (s.f.) de la entidad *dislexia*, esta la define como la “dificultad en el aprendizaje de la lectura o la escritura, frecuentemente asociada con trastornos de la coordinación motora”.

Por su parte, si se atiende a la definición que nos proporciona el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), acudiendo al apartado denominado “trastorno específico de aprendizaje” se denomina dislexia a ese “patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca

capacidad ortográfica” (American Psychiatric Association [APA], 2014); siendo esta la acepción más aceptada actualmente por la comunidad científica.

Como se ha comprobado, muy diferentes autores y organizaciones han intentado describir esta entidad y comparativamente, lo único que tienen en común son las propias dificultades en el proceso lector.

Si la definición del término resulta compleja y sin acuerdo, las causas de la misma son aún más difusas. Siguiendo la información aportada por Gayán algunas de las teorías explicativas para la dislexia serían (2001):

Tabla 2.

Teorías explicativas de la dislexia a lo largo del tiempo. Elaborado a partir de lo expuesto en Gayán (2001).

Teorías explicativas de la dislexia		
Sensoriales	Problemas visuales	Déficit de percepción visual
		Déficit intersensorial
		Movimientos oculares erráticos
		Problemas de convergencia del ojo
		Lentes de colores
		Funcionamiento irregular del sistema magnocelular
	Problemas auditivos	Problema exclusivamente auditivo de Alfred Tomatis
		Déficit de percepción auditiva
Neurológicas	Desequilibrio de la dominación cerebral	
	Sistema vestibular	
	El cuerpo calloso	
	El planum temporale y la neuroanatomía	
Cognitivas	Déficit en la velocidad de procesamiento de la información	
	Problemas de memoria	
	Lingüística o fonológica	

Como se ha constatado, los estudios sobre dislexia siguiendo tanto las líneas neurológicas, psicológicas y médicas y la introducción de los nuevos métodos genéticos (evidenciando el carácter hereditario de la dislexia) y de neuroimagen

(mostrando anomalías en tres regiones del hemisferio izquierdo) manifiestan sintomatología similar a la de los alumnos en edad escolar con problemas de lectoescritura, siendo estos datos coherentes con la teoría fonológica o del déficit fonológico (Gantier Limiñani, 2022). Esta, hace alusión al conjunto de dificultades que presentan las personas con dislexia en conciencia fonológica, memoria de trabajo verbal y procesamiento sintáctico, semántico y ortográfico (Gantier Limiñani, 2022).

Consecuentemente, se afirma que es la más acertada, a pesar de estar en falta de una explicación precisa, única y aceptada.

Y es que, si aún no existe un consenso para la explicación de este neurotrastorno, tampoco es posible encontrar una clasificación unificada del mismo. Si bien es cierto que la dislexia se caracteriza por los detalles ya comentados, existen ciertas discrepancias entre los sujetos que hacen plantear una taxonomía de la misma.

Llegado este punto y como se encuentra en Rivas Barrigón (2019), primeramente hay que diferenciar entre la denominada dislexia adquirida (o alexia) y la dislexia evolutiva. La primera de ellas hace referencia a la producida por una lesión cerebral, mientras que la segunda es la que se presenta, mayoritariamente, en edad escolar, sin encontrar signos de daño cerebral.

La dislexia evolutiva, a su vez puede clasificarse en (Rivas Barrigón, 2019):

Tabla 3. *Tipos de dislexia evolutiva. Elaborado a partir de lo expuesto en Rivas Barrigón (2019).*

Tipos de dislexia evolutiva	
	Característica principal
Dislexia Superficial	Aparecen dificultades en la lectura visual de las palabras. Es decir, la vía directa se encuentra dañada.
Dislexia Fonológica	Existen problemas en el uso y generalización de las reglas de conversión grafema-fonema, teniendo dificultades en la lectura fonológica de las palabras. Esto sugiere que la ruta indirecta se ve afectada.

Dislexia Profunda	Conlleva una alteración para la lectura tanto de la forma fonológica como visual de las palabras. Esto significa que ambas rutas están afectadas y la lectura se dificulta enormemente.
-------------------	---

La clasificación anterior es la más clásica y está basada en el modelo de doble ruta, propuesto por Castles y Coltheart, en el año 1993 (citado en Defior y Serrano, 2004).

Siguiendo este modelo y citando a Defior y Serrano (2004), las personas con dislexia superficial, al tener dañada la vía directa o léxica, tienen problemas para la lectura de palabras irregulares, cometiendo, consecuentemente errores de regularización. Esta ruta es la que aporta a los lectores rapidez y suele madurar de manera más tardía. Se puede deducir pues, que las personas con este tipo de dislexia tendrán un ritmo lector bajo puesto que deben emplear la ruta indirecta e ir transcribiendo los grafemas a fonemas continuamente.

La segunda de ellas es la dislexia fonológica. En ella, la vía indirecta o fonológica se encuentra defectuosa y las personas que la padecen encuentran problemas para la lectura de pseudopalabras, evidenciando dificultades en la interiorización de las reglas de conversión grafema-fonema. (Defior y Serrano, 2004).

Por último, y debido a la gran heterogeneidad de la dislexia, se han encontrado individuos con sintomatología mixta, presentando la dislexia más grave de todas; es decir, la dislexia profunda, donde el proceso lectoescritor se ve seriamente comprometido.

Está claro que la dislexia es una dificultad específica de la lectoescritura y que en función de en qué proceso se encuentren las dificultades, se definirá en los tipos anteriores, pero las consecuencias no se quedan únicamente en el campo académico, pudiendo afectar a la esfera emocional y conductual de la persona. Estas últimas, no han recibido la atención que se merecen, puesto que deberían ser consideradas prioritarias también en el tratamiento de las personas con dislexia.

Zupardo et. al (2020) llevaron a cabo una investigación acerca de estos aspectos. Encontraron que la autoestima de los estudiantes con dislexia era

menor en todas sus dimensiones. También se hallaron mayores niveles de ansiedad en comparación con los estudiantes sin dificultades y puntuaban más bajo en la dimensión social.

Así pues, a continuación se enumeran las características que definen el perfil emotivo-conductual de las personas con dislexia según lo hallado en Zupardo et. al (2020):

- Menor autoestima en el ámbito académico, personal y familiar.
- Mayor ansiedad (sobre todo de tipo social al realizar comparaciones con el resto de las personas sin dificultades en la lectoescritura).
- Retraimiento
- Comportamiento agresivo
- Problemas sociales
- Problemas de pensamiento
- Problemas de atención

Sin duda alguna, la dislexia afecta negativamente más allá de las consecuencias académicas y hace que el desarrollo de las personas, sobre todo de los niños que son los más afectados por los cambios evolutivos, se vean seriamente influenciados.

4.2 La pedagogía Waldorf

Rudolf Steiner, nacido en el año 1861 fue el creador de la pedagogía Waldorf, pero no fue hasta 1919 que la primera escuela con esta pedagogía apareció (Carlgren, 2004).

Actualmente, se enmarca en el contexto de las pedagogías alternativas aunque es menos conocida que otras, como puede ser la pedagogía Montessori.

Más allá de toda la historia de su creación se debe resaltar que lo que la hace especial y única es que se adapta a los tiempos de maduración de cada alumno y le deja aprender haciendo; convirtiendo al niño en un promotor de su propia educación.

Es un tipo de formación integral, que promueve la búsqueda dinámica del saber y que en los primeros años de escolaridad no muestra el enfoque académico al que habitualmente la sociedad está acostumbrada, siendo los propios niños los

que crean sus cuadernos pedagógicos. Tanto es así que podría considerarse una filosofía de vida.

Realmente, como se encuentra en Carlgren (2004), la pedagogía Waldorf sigue una filosofía que el propio Steiner creó: la Antroposofía. Esta mantiene que existe un mundo espiritual objetivo y comprensible al que los niños deben acceder a través de experiencias sensoriales; es decir, que estos niños deben tener la oportunidad de desarrollar su capacidad innata de conocer e intuir para poder tener un desarrollo pleno.

El mantenimiento de estas habilidades permite a los niños ser capaces de superar de manera más exitosa los problemas que se les presentarán a lo largo de la vida. Tal y como propone Molares Darías (2016) la pedagogía Waldorf “ofrece herramientas a los niños/as para desarrollar su identidad en su totalidad, sacando al exterior valores como la tolerancia, la solidaridad y la empatía con el objetivo de construir una sociedad más humana y tolerante” (p.9)

Dentro de sus características básicas encontramos las siguientes:

Tabla 4. *Características básicas de la pedagogía Waldorf. Elaborado a partir de lo expuesto en Carlgren (2004).*

Características básicas de la pedagogía Waldorf	
Planificación del horario escolar según el nivel de desarrollo del niño	Se tiene en cuenta el ritmo circadiano y de concentración de los niños por lo que las tareas con más carga intelectual son las elegidas para comenzar la mañana, seguidas de asignaturas que requieren de la repetición de patrones rítmicos para finalizar con los trabajos manuales.
Enseñanza por períodos pedagógicos cíclicos	Se refiere a que una misma asignatura únicamente se imparte 2 veces al año. El período en la que no se imparte simula “la noche entre dos jornadas escolares”. Parte de la premisa de que es mejor dar una enseñanza más concentrada sobre un tema en un determinado tiempo que extenderla durante todo el curso, puesto que los avances son mayores y a los niños les da tiempo “a olvidar”, siendo este el proceso

	considerado como esencial para la integración de los conocimientos.
Práctica artística	<p>El objetivo último de presentar y crear trabajos artísticos es doble: formar a personas polifacéticas y ayudar a vencer dificultades y obstáculos a través de la práctica alegre.</p> <p>Se hace mucho hincapié en el uso de los colores aportando en ellos significados emocionales y en la geometría, que tendría una función ordenadora imperceptible.</p>
La palabra viva y los cuadernos pedagógicos	<p>Hace referencia a que es más importante la enseñanza que aporta el profesor a través de su discurso oral que el material presentado en unos libros de texto, los cuáles no tienen cabida en los primeros cursos, siendo estos sustituidos por cuadernos pedagógicos que los propios niños elaboran a través de sus experiencias de aprendizaje.</p> <p>No por ello, se excluyen totalmente los libros de texto, puesto que sí que se utilizan paralelamente para realizar lecturas.</p>
Clases de trabajos manuales y artesanía	<p>En ellas se encuentran el modelado y la talla y el trabajo del metal. Tienen como finalidad última preparar al niño para poner en acción su voluntad hasta el pensar. Además, le prepara para situaciones que se le pueden presentar más tarde en la vida.</p>
La euritmia y la clase de gimnasia	<p>La peculiar estructuración de las clases de gimnasia hace aparecer valores de respeto hacia la forma de ser de los demás así como a crear en los niños el valor de la “lealtad social”; estar dispuesto a ayudar al otro cuando lo necesita.</p> <p>La euritmia, parte fundamental de la pedagogía Waldorf intenta el cultivo físico y anímico simultáneo</p>

	<p>y partiendo de gestos eurítmicos consigue un “lenguaje visible”. De esta manera, la eurtmia posee un valor ennoblecedor y de equilibrio social.</p>
<p>La fiesta mensual</p>	<p>Hace referencia a que todos los alumnos que forman parte de la escuela, padres incluidos, se congregan una vez al mes para mostrar lo que han aprendido o lo que han creado. Su objetivo último no es otro que despertar el interés de los alumnos por lo que hacen el resto de sus compañeros.</p>
<p>Lenguaje escrito</p>	<p>Procede de una manera lenta en lo que abarca la lectoescritura (hasta los 6 años no se enseñan las letras) y con el cálculo comienza por el contrario, abarcando más de lo habitual.</p> <p>El estudio de la gramática se realiza, pero no se le dedica al día mucho tiempo. A través de la práctica, los alumnos consiguen las nociones teóricas.</p> <p>Hasta los 5 años de edad no se introduce a los niños en cuestiones de metalenguaje para que estos puedan tener un despertar lingüístico que les permitirá comunicarse más eficazmente, así como transformar su personalidad fortaleciendo la confianza en ellos mismos en su momento de desarrollo adecuado.</p>
<p>Los temperamentos</p>	<p>Se considera una tarea importante por parte del maestro conocer el temperamento de sus alumnos para poder superar las unilateralidades de los mismos y que surja en ellos la transformación progresiva; es decir, que los rasgos más dominantes en cada uno de ellos se modifiquen y se equiparen (teniendo en cuenta que cada individuo tiene las cuatro disposiciones), para que el niño sea un individuo equilibrado.</p>

	<p>Los temperamentos que propone la pedagogía Waldorf son cuatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sanguíneo: se caracteriza por ser expresivo, inquieto, creativo y simpático. - Colérico: caracterizado por tener un carácter fuerte, firme, justo y generoso. - Flemático: los individuos con este rasgo predominante son calmados, inexpresivos, prudentes y pacientes. - Melancólico: son individuos más profundos, minuciosos e introspectivos. <p>De esta manera, los profesores colocan a los niños en las aulas como ellos mejor consideran.</p>
<p>Clases optativas de religión</p>	<p>Se imparte una enseñanza libre de la Religión Cristiana que se mantiene al margen del plan general de estudios, pero se recomienda a los padres que dejen a sus hijos participar en alguna enseñanza religiosa. Toda la información religiosa se deja para que los padres sean los encargados de ella, exceptuando las clases de ética.</p> <p>Esta característica parte de la premisa de que la veneración de un mundo superior y la autoeducación del niño tienen, en suma, un efecto positivo sobre él.</p> <p>A pesar de ello, la pedagogía Waldorf aboga por la libertad y nunca se pretende adoctrinar a los alumnos intentando crear clones de las figuras docentes.</p>

Como se ha comprobado, la pedagogía Waldorf difiere significativamente, sobre todo en los primeros cursos, de una escuela a la que se está normalmente habituado. Y es que, si ordinariamente ya se necesita que los profesores se involucren con sus alumnos y las clases, el nivel de compromiso que se necesita de un maestro Waldorf es mucho mayor puesto que debe atender a múltiples aspectos. Además, la creación de una escuela de este tipo supone todo un reto

por cuestiones de financiación, credibilidad y fiabilidad que tiene una dulce recompensa final: una enseñanza integral y rica (Carlgren, 2004).

5. DIFERENCIAS DE LA PEDAGOGÍA WALDORF EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y EL TRATAMIENTO DE LA DISLEXIA CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA TRADICIONAL.

Como se ha comentado anteriormente, las diferencias entre el estilo de enseñanza tradicional y la pedagogía Waldorf son muy significativas, y así pude comprobarlo en el colegio Puente Azul (Valladolid), al realizar una visita a sus instalaciones y metodología que allí emplean. Esta visita tuvo lugar el 26 de febrero de 2023.

En la visita, a todos los allí presentes se nos enseñaron las instalaciones del centro que cuenta con varias aulas. Después, acudimos a un pequeño taller donde se pudo vivenciar cómo es una de las asignaturas más importantes de esta pedagogía (el dibujo de formas geométricas) y finalmente se acabó con un pequeño aperitivo en el patio.

Para comenzar, el patio exterior no cuenta con vallado, es muy amplio puesto que se pasa mucho tiempo en el mismo, haciendo que los niños conecten con la naturaleza de una forma muy ecológica, sin importar la meteorología. En cambio, en un colegio tradicional, el área por el que pueden moverse los niños es más limitado y está lleno de juguetes de plástico acabados, con una única finalidad, no siendo así en un colegio Waldorf, donde todo de lo que disponen los niños está fabricado con madera, cuerda o ruedas, dejando que estos puedan imaginar un sinfín de juegos (Anexo II).

Dentro del centro, las aulas están decoradas con creaciones de los propios alumnos; es decir, con trabajos hechos a mano. No se colocan trípticos manufacturados por las empresas de libros educativos, como sí pueden encontrarse en colegios a los que se está habitualmente acostumbrado.

Además, el aula destinado a maternal (niños de 0 a 3 años) y Educación Infantil (niños de 3 a 6 años) está repleto de flores secas, cestos de rafia con lanas y juguetes de madera de todos los colores, disponiendo incluso de una casa a la que trepar por una escalera fabricada, también, en madera. En cambio, en un

colegio tradicional, las aulas de los más pequeños están repletas de juguetes de plástico y no hay ningún elemento de grandes dimensiones que los niños puedan usar.

Un punto a destacar es la importancia de la familia en el entorno escolar. La colaboración entre el binomio que forman la escuela y la familia en el desarrollo del niño resulta de vital importancia para la pedagogía Waldorf. En el colegio Puente Azul se realizan jornadas en las que los padres pueden colaborar en tareas del centro escolar (por ejemplo, embellecimiento de jardines) y los animan a ello para que sus hijos puedan ver el nivel de compromiso que, incluso ya en edad adulta, los humanos debemos adoptar en la vida. Así, los padres se convierten para el niño en un ejemplo a seguir. No significa que los progenitores estén obligados a dedicar sus días festivos al colegio, sino que, existe la posibilidad de ayudar cuando ellos quieran. Esto quiere decir, que incluso en días no lectivos o fines de semana, el colegio está dispuesto a abrir sus puertas para que las familias realicen labores de colaboración.

En un centro escolar tradicional, los padres también constituyen una parte importante del mismo. Sin embargo, los días no lectivos, las puertas del centro permanecen cerradas y nadie más que los servicios de limpieza pueden acceder, eliminando la posibilidad de que los niños puedan ver cómo sus profesores y sus padres colaboran por el bien común.

Otro aspecto que resulta muy llamativo es la ausencia de aparatos tecnológicos como son las tabletas o los ordenadores en el centro. En ningún aula se pueden encontrar dichos inventos y es que al no ser estos unos elementos creados con madera ni provenientes de la naturaleza, la pedagogía Waldorf no los incluye como propios, incluso llegando a afirmar que tienen efectos perniciosos en los niños más pequeños. Esto no quiere decir que la pedagogía Waldorf no incluya estos dispositivos en su enseñanza, si no que retrasan su aparición hasta ya entrada la secundaria, ya que estas tecnologías resultan a día de hoy inevitables en la sociedad y la pedagogía Waldorf pretende ser una escuela conectada con el mundo.

Sin embargo, y sobre todo en los últimos años con la puesta en marcha de la digitalización, cada vez se encuentra más normalizado en los centros con

pedagogía tradicional que los niños, ya en primaria, utilicen tabletas u ordenadores en lugar de libros de texto.

Otro punto que se contrapone entre ambos estilos es el inicio de la jornada escolar: en el colegio Waldorf todos los integrantes del centro y los padres de los niños que puedan se reúnen en el hall para cantar una pequeña canción y poder activar el cerebro de los pequeños. Como se ha comentado anteriormente, la importancia del movimiento armónico y la música es fundamental y en este ritual matutino es donde tiene la mayor cabida. En comparación, en cualquier colegio con pedagogía tradicional, el único momento en el que los niños hablan de música es en la propia asignatura y pocas veces se suele combinar con movimiento eurítmico del cuerpo.

Por otro lado, en lo que se refiere a los contenidos curriculares de las clases, se imparten exactamente los mismos que en un colegio tradicional, pero de manera diferente. En el colegio Puente Azul todos los conocimientos los imparte el profesor a través de su palabra, no existen libros de texto, solo “libros de consulta”. Así mismo, no se introduce a los niños en nociones teóricas de forma habitual, si no que todo se explica de forma práctica. En cambio, en un colegio tradicional, la forma más común de transmisión de conocimientos es a través de las lecturas de los libros de texto.

Encontramos también que la evaluación en la pedagogía Waldorf es continua, no utilizan las evaluaciones escritas ya que al tener las clases un número tan reducido de alumnos, el profesor conoce de primera mano y a la perfección las necesidades y puntos fuertes de cada uno de ellos. Así pues, tiene el tiempo suficiente para dedicarle más ayuda a algún alumno si lo necesita. Sin embargo, esta forma de evaluación no es posible en los colegios tradicionales, ya que el número de alumnos que hay en las aulas es muy elevado y se hacen necesarios los exámenes o test, que no siempre reflejan el conocimiento de ese alumno.

Cuando aparece un niño con ciertas dificultades, en el colegio Puente Azul no existe ni el profesor de audición y lenguaje (AL) ni el especializado en pedagogía terapéutica (PT), ya que muchas veces estas dificultades se solucionan con un poco de apoyo con el mismo profesor en el aula. Aun así, en este caso concreto, la figura del logopeda está presente: ciertos días de la semana acude una

logopeda para tratar a los niños con más dificultades relacionadas con la lectoescritura, aunque de momento es un servicio que los padres deben contratar a mayores para sus hijos, siendo ellos los encargados de valorar si este apoyo puede llegar a ser o no beneficioso. Este punto también contrasta con la realidad de los colegios tradicionales donde los logopedas aún no están incluidos en ningún tipo de modalidad.

En el proceso propio de enseñanza de la lectoescritura, se utiliza el mismo método que en los colegios tradicionales, pero no se inicia a los niños en ella hasta que tienen 6 años. Es en este momento, en 1º de primaria cuando comienzan a conocer las letras (primero mayúsculas y después minúsculas) y ya en 3º de primaria, se utiliza un código de colores para la lectura. Este código consiste en que a cada vocal se le asigna un color y cada sílaba, en función de con qué vocal aparezca, se le destina el color correspondiente, haciendo que la lectura se facilite. De esta forma, lo único en lo que difiere de un colegio tradicional es en el lento proceder de su enseñanza, ya que en los centros escolares tradicionales, los niños en la etapa de educación infantil ya conocen las letras y muchos incluso comienzan a leer.

No sucede lo mismo con la escritura. En el colegio Puente Azul en lugar de pinturas y bolígrafos al uso, se utilizan bloques de colores (creados a partir de cera de abeja y colorantes naturales) y plumas con tinta. Con estos bloques, resulta mucho más complicado dibujar ya que es necesario aplicar más fuerza o repasar lo hecho más de una vez, al igual que con la pluma: el proceso de escritura se dificulta. El uso de estos materiales hace que los niños tengan que estar más concentrados y dediquen mucho más tiempo a las creaciones escritas que realizan. Por su parte, en un colegio tradicional, se emplean las pinturas y los bolígrafos de un solo uso y por lo tanto, los niños pueden llegar a escribir de forma mecánica y muchas veces sin prestar la atención suficiente que requiere la tarea que hacen.

Este tipo de metodología, por lo tanto, parece adecuada en muchos sentidos, sobre todo desde un punto de vista evolutivo; puesto que no fuerza a los niños a aprender aspectos y nociones para los que aún no se encuentran lo suficientemente maduros.

Pero, ¿qué pasa cuando aparecen niños con aparentes dificultades? ¿qué ocurre cuándo los niños no llegan hasta cierto nivel madurativo?, ¿no se les considera aptos para aprender a leer, escribir o aprender?

La respuesta es no. Si bien es cierto que la mayoría de los niños no presentan dificultades, hay otro porcentaje que tiene complicaciones evidentes e incluso serias, como es el caso de la dislexia. En estos supuestos, y guiados por el principio de no enseñar al niño algo para lo que aún no está lo suficientemente maduro, se le recomienda la repetición de curso con la aportación de ayudas extras a su proceso de aprendizaje.

En el propio aula de pedagogía Waldorf y como se menciona en Kahle Sagot (2020) para el tratamiento de la dislexia se recupera la importancia del movimiento, considerándolo como una manera de trabajo principal; es decir, se realizan ejercicios macroespaciales (movimientos de motricidad gruesa) para recuperar los procesos microespaciales (relacionados con la motricidad fina y la lectoescritura).

Además del movimiento, se utiliza con estos niños el tratamiento a través de lo denominado como “los doce sentidos”. Esta teoría intenta explicar cómo los seres humanos se relacionan con ellos mismos y con su entorno, afirmando que los cinco sentidos tradicionales no son capaces de describir la gran variedad de percepciones humanas.

Estos doce sentidos fueron divididos en tres categorías: los sentidos corporales, que permiten conectar con nosotros mismos (tacto, sentido vital, movimiento propio y equilibrio); los emocionales, que permiten la conexión con el mundo exterior de la naturaleza (térmico, gusto, olfato y vista) y los cognitivos o sociales, que ayudan a percibir el mundo exterior de los demás (oído, lenguaje, pensamiento ajeno y sentido del yo ajeno) (Kahle Sagot, 2020).

Todos ellos son importantes, pero los más utilizados para el proceso lectoescritor según Días (2018) son la vista y el sentido auditivo (citado en Kahle Sagot, 2020). Además, la autora resalta el sentido de la percepción espacial como fundamental para el proceso lectoescritor, y es por ello por lo que el dibujo de formas es una de las partes más importantes de la pedagogía Waldorf.

Cabe destacar que ya en el año 1921, Rudolf Steiner, mencionó que el equilibrio era uno de los factores fundamentales para el desarrollo de los niños, pero entendiendo este como un elemento que además de estabilidad física, aporta

seguridad interior permitiendo a la persona estar centrada (Kahle Sagot, 2020). Según esta afirmación y como se evidencia en Kahle Sagot (2020), los niños con problemas en este sentido del equilibrio son más proclives a encontrarse con dificultades en lenguaje, atención, matemáticas y lectoescritura entre otras.

De esta manera, esta pedagogía que además de trabajar a través de los doce sentidos, tiene un foco de atención en el equilibrio (tanto interno como externo), acaba por convertirse en sí misma en una pedagogía terapéutica para la dislexia.

6. PRESENTACIÓN DE CASO

6.1 Justificación de la elección del caso

Este caso ha sido elegido, primeramente por la curiosidad que, como logopeda ajena a diferentes métodos pedagógicos, me despertó la pedagogía Waldorf. Además, tras un par de sesiones con el sujeto, pude comprobar que el uso de fichas educativas al uso no resultaban eficaces porque el paciente está acostumbrado a otro tipo de educación. Así, tuve que investigar cómo podía proceder con él para que las sesiones resultaran atractivas y productivas. Comprobé que necesitaba aún más refuerzos y actividades lúdicas para el aprendizaje de la lectoescritura que cualquier otro caso, llevándome de la misma manera a la pedagogía Waldorf.

Aunando todas las características del paciente, resulta un caso de una complejidad elevada, no por el hecho de trabajar la lectoescritura, si no por la forma de proceder con el mismo; la creatividad que necesita un logopeda se manifiesta en estas ocasiones y conocer cómo es el estilo de aprendizaje de cada paciente, y en este caso aún más, resultó fundamental para el éxito de la intervención.

6.2 Historia clínica

L. es un niño de 9 años que convive con sus padres y su hermano menor. Diagnosticado con retraso madurativo, actualmente presenta problemas serios de lectoescritura junto con dificultades en las habilidades sociales y en destrezas motoras.

Como antecedentes personales se encontró un retraso en la adquisición del lenguaje que actualmente ya está compensado. También se evidencian antecedentes familiares de dislexia y otros trastornos del neurodesarrollo.

Es parcialmente autónomo en las tareas de la vida diaria puesto que se viste solo, pero necesita ayuda para abotonar y atar y desatar cordones, así como necesita asistencia para frotar y aclarar el pelo, mostrando dificultades en la motricidad (gruesa y fina) y en coordinación (sobre todo en ejercicios asimétricos que requieren la coordinación de ambas manos).

L. es un niño inquieto tanto motora como mentalmente y con dificultades evidentes en atención y concentración que pueden estar sugeridas por dificultades de procesamiento sensorial de algunos estímulos.

Actualmente recibe terapia ocupacional una vez a la semana con el objetivo de desarrollar habilidades motoras gruesas y finas, fomentar respuestas adaptativas ante experiencias sensoriales e incrementar la autonomía en las actividades de la vida diaria y participación en el entorno escolar. También recibe una sesión semanal de neuropsicología. Ambas dos se llevan a cabo en el Centro Integral de Rehabilitación Cirón (Valladolid).

Por las tardes, L. también acude a gimnasia acrobática, escalada, teatro, entrenamiento de movimiento rítmico e integración de reflejos primitivos. Así mismo, recibe dos sesiones semanales de logopedia.

L. acude a un colegio de pedagogía Waldorf y ha repetido 1º de primaria. Desde el centro, manifiestan que es un niño con poca capacidad empática, pero que no tiene problemas con ninguno de sus compañeros: estos le ayudan cuando lo necesita y viceversa. Desde el colegio relataron que L. volteaba los trazos de las letras y encontraba dificultades notables con las letras “N” y “M”.

Actualmente, cursa 2º de primaria en el colegio Puente Azul (Valladolid), único centro de pedagogía Waldorf en la provincia. Este centro únicamente ofrece escolarización hasta 6º de primaria, por lo que existe cierta preocupación acerca del futuro próximo que le espera a L. A pesar de ello, la familia, en concreto los padres, están muy concienciados e implicados con las dificultades de L. e intentan ayudarlo en todo lo posible, siempre con una actitud muy positiva.

Según Carlgren (2004), los alumnos suelen encontrarse problemas al cambiar de colegio o dar el salto a la vida profesional ya que en su educación previa no se les habían planteado exigencias tradicionales, pero su modo de enfrentarse a ellas es exitoso ya que poseen la suficiente confianza en sí mismos como para

superarlas, haciendo que estos niños puedan conectarse adecuadamente con un nuevo futuro escolar o laboral.

En este caso, se prevé que L. encuentre alguna dificultad algo mayor que el resto pero se espera que pueda superarla.

6.3 Evaluación

Tras la aplicación de *Las Observaciones Clínicas de Ayres* (versión revisada por Blanche) en el servicio de terapia ocupacional del Hospital Clínico Universitario de Valladolid (HCUV), se encuentra que L. es diestro y realiza la pinza de manera correcta, ejerciendo una presión uniforme. Así mismo, la mano contraria es capaz de descansar sin presentar movimientos asociados.

En el HCUV también se realizó el 15/06/2022 una interconsulta en pediatría donde se realizó una prueba de evaluación de aptitudes intelectuales (*WPPSI-IV*) donde la escala total es de 78. A pesar de ello, el informe no cuenta con diagnóstico principal.

En relación a los propios procesos de lectoescritura, aunque por edad cronológica se podrían aplicar pruebas de evaluación como el *PROLEC-R* o el *PROESC*, debido al curso en el que se encuentra y las dificultades que presenta deciden no utilizarse. Sin embargo, en Enero de 2023, se realiza una valoración de la escritura basada en el programa *Escritura sin lágrimas*. Esta es llevada a cabo en el Centro Integral de Rehabilitación Cirón (Valladolid). En ella se evidencian ciertas dificultades para trazar correctamente algunas letras mayúsculas y números. Más allá de esta evaluación, no se ha realizado ningún otro tipo de test de evaluación de los procesos lectoescritores puesto que el colegio, por otra parte, no cuenta con psicopedagogo u orientador que puedan realizar estas evaluaciones específicas.

En el servicio de logopedia de la Unidad, se intentó valorar al paciente con el *T.A.L.E. (Test de Análisis de la Lectoescritura)* pero debido a su nivel no fue posible completar la valoración. Los únicos resultados que se obtuvieron fueron la escritura en copia de unas palabras en formato mayúscula y copia de dibujos (Anexo III), mostrando así un nivel muy inferior al esperado para su edad. Esta evaluación fue llevada a cabo el día tres de Marzo de 2022.

6.4 Impresión diagnóstica

L. tiene unas dificultades muy evidentes en lectoescritura, encontrándose por debajo de los niveles para su edad. Tanto es así, que se encuentra en este caso un posible diagnóstico de dislexia. Este diagnóstico aún no ha sido llevado a cabo por ningún profesional por su gran complejidad. Además, tampoco se pueden comparar los resultados con los normativos por edad porque L. va a un colegio con una metodología alternativa en la que los contenidos de lectoescritura comienzan más tarde que en un colegio normotípico.

Por otro lado, encontramos que en una de las exploraciones llevadas a cabo por el servicio de psiquiatría, se menciona un trastorno de aprendizaje en paciente Cl límite, aspecto también muy controvertido y que puede llegar a dificultar el diagnóstico real.

Desde el servicio de logopedia, no se han realizado evaluaciones estandarizadas y tampoco se ha impuesto una etiqueta diagnóstica, puesto que se considera más importante trabajar las dificultades concretas evidenciadas en el test inicial sin tener un diagnóstico que las defina.

6.5 Propuesta de programa de intervención logopédica

Dadas las necesidades de L. y a la vista del resultado de la prueba aplicada, se han decidido establecer los siguientes objetivos, todos ellos enfocados en mejorar los procesos de lectoescritura:

- Lectura:
 - Iniciarse en el interés por la lectura.
 - Consolidar los prerrequisitos necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura.
 - Conocer el nombre y/o sonido de cada una de las letras y fonemas.
 - Ser capaz de decodificar palabras escritas por adquisición de las reglas de conversión grafema-fonema.
 - Conseguir la comprensión lectora de oraciones simples adecuadas a sus posibilidades.
 - Lograr una conciencia fonológica, silábica y léxica óptimas.
- Escritura:
 - Alcanzar la copia de letras mayúsculas y minúsculas.

- Lograr la copia de palabras.
- Escribir palabras simples a través del dictado de fonemas.

Estos objetivos han sido trabajados en el plazo de aproximadamente un año con dos sesiones semanales de 45 minutos y con descansos en los periodos vacacionales. Estos objetivos han sido los propuestos por la autora de este TFG, mientras que en la Unidad de Logopedia se propusieron otros diferentes.

6.6 Metodología empleada en la intervención

La metodología utilizada en la intervención con L., debido a su poca capacidad de concentración y el tipo de educación que recibe en el colegio, debía ser dinámica, con multitud de actividades cortas que no estuvieran entrelazadas y con el mayor componente manipulativo posible.

Es por ello, que conocer el tipo de educación que se emplea con L. resultó esencial para poder realizar una intervención exitosa.

De esta manera, se optó por realizar una intervención ecléctica; es decir, si bien es cierto que se emplearon métodos tradicionales como son la lectura y la escritura en fichas de trabajo, también se realizaron actividades dedicadas a aspectos de orientación espacial (incluyendo movimiento corporal), así como actividades de conciencia fonológica, silábica y léxica con piezas manipulables y ejercicios presentados en formato lúdico.

Se tuvo que considerar que las actividades con dispositivos electrónicos debían ser muy sencillas y limitadas puesto que L. no está acostumbrado a la utilización de los mismos, intentando evitarlas o utilizarlas como recompensa final en ocasiones si L. había trabajado bien durante esa sesión. Este hecho fue tomado muy en cuenta, ya que como se ha explicado anteriormente, la pedagogía Waldorf retrasa la aparición de las pantallas hasta la educación secundaria. De esta forma, se ofrece un estilo de aprendizaje uniforme entre el centro escolar, el ambiente familiar y la intervención logopédica que resulta beneficioso para el niño.

Para conseguir la motivación constante de L. se empleó un sistema de puntos; es decir, si conseguía ciertas metas o realizaba determinadas actividades de

manera satisfactoria, conseguía un punto (se utilizaban unos sellos encima de un papel) y cuando llegara a una cantidad determinada, conseguiría un premio.

Por último, destacar que con L. también se utilizó la enseñanza incidental, puesto que en muchos de los ítems propuestos en las actividades aparecían nociones y conceptos que el sujeto no conocía, preguntaba por ellos. Así, estas situaciones también resultaban positivas para el desarrollo del sujeto.

6.7. Sesión tipo

Las sesiones que se llevaron a cabo con el paciente estuvieron constituidas por una multitud de actividades diferentes, las cuáles no se detallarán puesto que no es el propósito de este TFG, pero siguieron una estructura concreta. Las sesiones tenían una duración aproximada de 45 minutos.

Esta estructura se detalla a continuación:

- Inicio de la sesión: se dedicaban aproximadamente los cinco primeros minutos de la sesión para saludar al paciente, preguntarle qué tal la semana y si había algo que le preocupara o quisiera comentar.
- Actividad 1: centrada en el repaso de las reglas de conversión grafema-fonema.
- Actividad 2: lectura de palabras y frases con materiales manipulativos.
- Actividad 3: enfocada a los procesos de conciencia fonológica, léxica y/o silábica.
- Actividad 4: destinada a mejorar la percepción espacial del paciente con el uso de movimientos macroespaciales.
- Actividad 5: ejercicio de recompensa en formato lúdico que repasa todos los puntos principales de las actividades anteriores.
- Fin de la sesión: los últimos minutos de la sesión se dedicaban a repasar aquellos aspectos en los que se habían encontrado mayores problemas de esa misma sesión.
- Despedida del paciente.

En cada actividad, como se ha comentado anteriormente, se empleaba un sistema de puntos como recompensa y motivación.

6.8 Valoración final y evolución

Tras un año de trabajo con el paciente y sin haber sido evaluado de nuevo desde el servicio logopédico, se decidió aplicar una prueba de elaboración propia para conocer si la intervención logopédica estaba siendo efectiva.

Los resultados de la prueba se muestran en el Anexo IV al completo.

La aplicación de la misma se realizó el 28/03/2023, aproximadamente un año después de la primera evaluación llevada a cabo en la Unidad de Logopedia. Tuvo una duración de 45 minutos.

Esta evaluación, a pesar de no ser estandarizada, se utilizó para conocer el progreso de L. y saber con más precisión en qué puntos se deben reforzar más los aprendizajes de la lectoescritura.

Antes de comenzar con la misma, se tuvo en cuenta que el paciente muestra un menor rendimiento en pruebas de lectura cuando sabe que está siendo evaluado de manera formal, por lo que se procuró introducir la evaluación como una sesión de intervención más. Este aspecto personal del paciente se presenta porque en el centro educativo no está expuesto a pruebas de valoración y no sabe cómo gestionar los nervios que estas le generan (aspecto que, probablemente, se tenga que trabajar con el paciente más adelante).

Tras la aplicación se muestra que L. ya conoce las letras tanto en mayúsculas como en minúsculas, con algún que otro error (confunde la “p” con la “b” o la “q” con la “b”) pero inmediatamente y al visualizar la letra en formato mayúscula corrige. Además, ha adquirido la lectura de sílabas, así como de palabras.

A pesar de ser capaz de leer palabras muy comunes como son “sol”, “nube” o “pelota” sin fallos, aún muestra algunos problemas con las reglas de conversión grafema-fonema. Estas se evidencian principalmente en la subprueba de lectura de pseudopalabras: para la pseudopalabra “logueto” lee “loto” y para “ñoñeta” lee “nodeta”.

L. aún lee todas las palabras que se le presentan por la ruta fonológica; es decir, va convirtiendo cada grafema en su correspondiente fonema, evidenciando una memoria visual para la información escrita muy pequeña. Este aspecto, le dificultará el desarrollo de la vía directa. Así pues, su lectura es silábica, y a pesar de que en la subprueba de lectura de palabras se introdujeran dos palabras

estímulo iguales, L. no se dio cuenta de que eran la misma. Este hecho nos muestra que L. no tiene desarrollada la ruta directa o ruta léxica, por la cual somos capaces de leer palabras frecuentes.

Se encuentran también inversiones en algunas sílabas de palabras (“timepo” por “tiempo”) y pseudopalabras (“redeti” por “ercesti” o “lamera” por “almera”).

Así mismo, la lectura de oraciones no es correcta, puesto que sigue sin saber decodificar el grafema “ñ” (sustituyéndolo por el fonema [n]) y realizando omisiones de letras (“mu” por “muy” o “ande” por “grande”).

A pesar de no ser capaz de realizar una lectura precisa en voz alta, además de a una velocidad normotípica, al realizarle las preguntas de la subprueba de comprensión lectora simple de forma oral, sin que él tenga que leer las consignas, consigue responder adecuadamente a ambas dos. Quedaría pues, para futuras exploraciones, realizar un testeo similar pero dejando que el paciente lea las preguntas que deberá contestar.

Por otro lado, en la subprueba de escritura se comprobó que L. comienza algunos trazos de ciertos grafemas al revés, pero el resultado final es correcto. No tiene un agarre del todo adecuado del lápiz y realiza bastante presión sobre el papel, tanto es así que llega incluso a agujerearlo. Es posible que realice tanta presión sobre el mismo porque en el colegio utilizan los bloques de colores con los que es necesario aplicar más presión y repasar el trazo varias veces para que pueda quedar visible. Este aspecto también fue trabajado de manera secundaria en la intervención logopédica.

Se observa que L. tiene más dificultades en la copia de palabras con letra escolar que con letra de imprenta y esto se debe a que en el centro escolar no utilizan la primera de ellas.

En la copia de oraciones no es aún capaz de medir ni establecer una proporcionalidad para las letras y los espacios de las frases, lo que hace que acabe escribiendo fuera del espacio establecido.

Por último, lo más reseñable es que, a pesar de no poder realizar el dictado y obtener únicamente el nombre del paciente en la subprueba de escritura espontánea, L. pide a la examinadora que le deletree las últimas cuatro palabras de la segunda frase, puesto que al parecer le resulta menos costoso que la copia.

Tomando como referencia estas cuatro palabras (“favorita es el queso”): tres de ellas se escriben correctamente, y solo en el artículo se produce una inversión (“le” por “el”). Esto, muestra como L. ha interiorizado la mayoría de las reglas de conversión grafema-fonema, pero que a veces tiene problemas fonológicos o de conciencia fonológica; es decir, con el orden temporal de los fonemas en la escritura, aspecto que se trabaja en la intervención logopédica de forma intensiva.

Así mismo, hay que reseñar que en esta misma prueba y de manera llamativa, L. prefiere que le dicten los fonemas de forma oral, puesto que su memoria auditiva es mucho mejor que la visual para la transcripción de fonemas y la copia le resulta mucho más costosa que el dictado. Esto no quiere decir que su memoria visual sea deficitaria, puesto que es un niño observador, que reconoce los más mínimos cambios en ambientes cotidianos, llegando a expresarlos, pero aparecen dificultades de manera específica para la información escrita.

Para finalizar, cabe destacar que entre cada subprueba y en ocasiones entre los ítems, había que establecer tiempo de descanso, puesto que L. se desconcentraba, se aburría y su capacidad atencional disminuía (perdía la línea en la que se llegaba). En estos descansos se le dejaba un papel aparte para que dibujara lo que quisiera durante 30 segundos, lo que hacía que después volviera a la prueba algo más animado. Esto quiere decir que L. está acostumbrado a una enseñanza más manipulativa y multisensorial, por lo que presentarle una actividad de forma tradicional con lápiz y papel no resulta útil.

Tras estos resultados, se muestra el gran avance de L. y la beneficiosa ayuda que supone el tratamiento logopédico para el mismo.

Teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde que L. inició el tratamiento, se podría suponer que estos progresos no son suficientes, pero considerando todas las características personales y dificultades que presenta, se puede afirmar que ha habido unos cambios muy positivos. Estos cambios se han logrado de manera conjunta entre el tratamiento logopédico, la gran colaboración familiar y la forma de aprendizaje en la que está sumergido. En un plazo de tiempo considerable se espera que L. consiga superar las dificultades que le hacen no estar al nivel que le correspondería puesto que la actitud hacia la lectoescritura que muestra es positiva y el ambiente en el que se desenvuelve resulta favorable.

7. CONCLUSIONES

En este apartado se describirán las conclusiones a las que se han llegado tras la realización de este trabajo, las cuáles irán en concordancia con los objetivos que previamente se habían planteado.

Primeramente, y de manera principal se puede destacar que la pedagogía Waldorf, con sus múltiples particularidades a la hora de proceder metodológicamente en el proceso educativo, es de gran ayuda para aquellos niños con problemas de la lectoescritura, y más concretamente con niños que poseen dislexia.

Si bien es cierto que las habilidades que suponen la lectura y la escritura son esenciales para la vida cotidiana de las personas, a los niños con dificultades se les complica el acceso a las mismas, pero no por ello se les debe privar del conocimiento general del mundo que los rodea. De esta manera, la pedagogía Waldorf y la presentación de los contenidos de forma oral sin necesidad de hacer uso de libros de texto convencionales, hace que puedan entender la realidad en la que están sumergidos, llegando incluso a conectar más con ella. Así, se elimina la barrera que suponen los textos escritos en la adquisición de conocimiento.

En segundo lugar, tras haber ahondado en la bibliografía seleccionada acerca de la dislexia y la pedagogía Waldorf, es destacable la ausencia de estudios realizados hasta la fecha que conecten estas dos realidades; tan importantes para la calidad de vida de los niños y las familias que conviven a diario con ellas. Sin embargo, como se ha comprobado a lo largo de todo el texto, las ventajas que ofrece el método Waldorf frente a la pedagogía tradicional son mucho mayores que los inconvenientes. Dentro de estos obstáculos se encuentra el cambio de colegio, puesto que no es posible continuar con el estilo de vida Waldorf, o la introducción al mundo laboral. Y es que, como se ha mencionado la pedagogía Waldorf resulta en sí misma terapéutica para la dislexia.

De esta forma, se podría pensar que la pedagogía Waldorf es la forma ideal de enseñanza para todos los niños, pero esa no es la realidad. Uno de los grandes retos que pueden enfrentar las familias a la hora de elegir un colegio con esta pedagogía es el gran coste económico que supone para los progenitores, coste que no todas las unidades familiares pueden asumir.

Por otro lado, matricular a un hijo en una escuela Waldorf también supone un compromiso moral. Como previamente se ha comentado, los padres deben mantener una muy buena relación con el centro escolar y estar dispuestos a colaborar en lo que sea necesario, siempre teniendo en cuenta que todo lo que hagan, será en beneficio de su hijo.

En lo referido a la sección dedicada a la revisión de datos bibliográficos, se considera necesaria la investigación acerca del papel que podría tener un logopeda en centros con este tipo de educación.

En relación a la logopedia, este trabajo ha intentado describir lo más fielmente posible cómo se trabaja en un colegio con metodología Waldorf con el objetivo de que los profesionales dedicados a la logopedia puedan comprender a qué estilo de aprendizaje se enfrentan y sean capaces de adoptar las estrategias que consideren más efectivas ante estos casos.

Por último, y en cuanto al caso que se ha expuesto, se considera que la elección de este tipo de pedagogía para el sujeto es muy adecuada porque le permite progresar en el conocimiento. Además, cabe destacar que acude al colegio motivado; lo que la mayoría de los niños con estas características pierden al ver mermadas sus capacidades escolares. Esto hace que mejore en sus procesos atencionales y en su desarrollo general.

Estos datos, en contraposición con lo expuesto en Zuppardo et. al (2020), son totalmente contrarios, mostrando pues que el proceder en la lectoescritura de la pedagogía Waldorf ayuda a los niños con más dificultades en ella a no sentirse inferiores al resto de sus compañeros y a afrontar la lectura, y por ende, el colegio, de manera positiva. Además, en este caso concreto, L. se siente integrado en el aula, sin mostrar ningún tipo de dificultades a nivel social. Se contraponen así con los datos mostrados en Zuppardo et al. (2020) y que, una vez más, hacen destacar a la pedagogía Waldorf como pedagogía terapéutica para la dislexia.

Para finalizar, destacar que L. ha realizado muchos avances en este tiempo y si sigue trabajando de la misma manera, podría llegar a compensar las dificultades que presenta.

8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez desarrollado todo el TFG, se considera de interés mencionar algunas líneas de investigación con las que se podría mejorar y ampliar el proyecto. A continuación, se enumeran algunas de ellas:

- ❖ En este trabajo se ha descubierto que se han realizado pocos estudios que entrelacen la problemática de la dislexia con la pedagogía Waldorf. A pesar de que se han podido extraer ciertas conclusiones sobre su idoneidad en este tipo de neurotrastorno, sería necesario realizar estudios longitudinales con un mayor número de muestra para la generalización de los resultados.
- ❖ En segundo lugar, podría ser interesante realizar un estudio sobre los efectos que tendría que los logopedas trabajaran en centros con este tipo de pedagogías como un apoyo extra para los alumnos que más lo necesitaran.
- ❖ En lo que respecta al caso clínico expuesto, y siendo este un caso actual y en proceso de tratamiento logopédico, sería importante a la vez que pertinente, seguir realizando evaluaciones sucesivas y similares a las ya hechas para poder ir ajustando los objetivos del plan clínico con el fin último de brindar todas las posibilidades de mejora subyacentes para el paciente, su desarrollo y su bienestar.

9. AGRADECIMIENTOS

Sería impensable acabar este trabajo sin mencionar a aquellos que han marcado su desarrollo, por lo que:

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi tutora, la profesora M.^a Teresa Cortés San Rufino por toda su incansable ayuda durante estos meses de arduo trabajo y prácticas en la Unidad.

También agradecer su hospitalidad y amabilidad al paciente en torno al cual gira este TFG, así como a su familia, quiénes desde el primer momento no dudaron en contactar conmigo, aportarme todos los datos que necesitaba y prestarme toda la ayuda necesaria.

No menos importante es el agradecimiento al colegio Puente Azul de Valladolid, quiénes generosamente me abrieron sus puertas y sus conocimientos para realmente vivenciar lo que significa la pedagogía Waldorf.

Por último, dar las gracias a mi familia, quienes siempre han estado a pie de cañón y han sido capaces de aguantar mis miedos, ansiedades y desesperaciones, también durante toda la carrera.

Sin vosotros no habría sido posible.

¡Muchas gracias!

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. American Psychological Association [APA]. (2014). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). Editorial Médica Panamericana.
2. Carlgren, F. (2004). Pedagogía Waldorf (1ª ed.). Editorial Rudolf Steiner.
https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/04/pedagogia_waldorf_calgren.pdf
3. Defior, S. y Serrano, F.(2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(2), 13-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152879003.pdf>
4. Gantier Limiñani, N.A.(2022). La dislexia: una cuestión neuropsicológica y neuroeducativa. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 23(23), 127-148.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v23n23/v23n23_a07.pdf
5. Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología: The UB Journal of Psychology*, 32(1), 3-30. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8835/11110>
6. International Dyslexia Association (2002). *Definition of Dyslexia*.
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
7. Kahle Sagot, H.(2020). *Acercamiento a las técnicas psicoeducativas que se implementan en la pedagogía Waldorf para apoyar el proceso de aprendizaje de niños con dislexia: un estudio de caso*. [Tesis de grado, Universidad Latina]. Repositorio Universidad Latina de Costa Rica.
<https://hdl.handle.net/20.500.12411/290>.
8. Molares Darias, L.(2016). *Pedagogía Waldorf: importancia de las prácticas artísticas y sus beneficios en los alumnos*. [Tesis de grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3504>
8. Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consultado el 9 de febrero de 2023].
9. Rivas Barrigón, S. (2019). *Procesos psicológicos básicos y dislexia: una revisión* [Tesis de grado, Universidad Politécnica de Cataluña]. UPCCommons.
https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/331038/sandra.rivas%20-%20TfG%20Sandra%20Rivas%20Barrigon_fitxer%20de%20consulta.pdf?sequence=3&isAllowed=y
10. Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183.
<https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

Anexo II

Se adjuntan en este apartado fotografías de las instalaciones exteriores del recinto del colegio Puente Azul (Valladolid). Para la realización de las imágenes no ha sido necesario pedir ningún permiso adicional puesto que se encuentran en un lugar público.



En esta imagen se observa un pequeño huerto que los niños del colegio cultivan en función de las estaciones. Este tipo de instalación no se encuentra en colegios con pedagogía tradicional.

En el letrero de la parte inferior se puede leer una frase que el creador de la pedagogía Waldorf, Rudolf Steiner, acuñó: "Para toda enfermedad humana, en algún lugar del mundo, existe una planta que es la cura".



En esta imagen se puede apreciar la parte del patio del colegio destinada a los niños de los cursos superiores.

En ella, en medio de los pinos se pueden ver cómo hay juguetes creados con cuerdas y madera para que los niños las usen de la forma que a ellos les parezca.

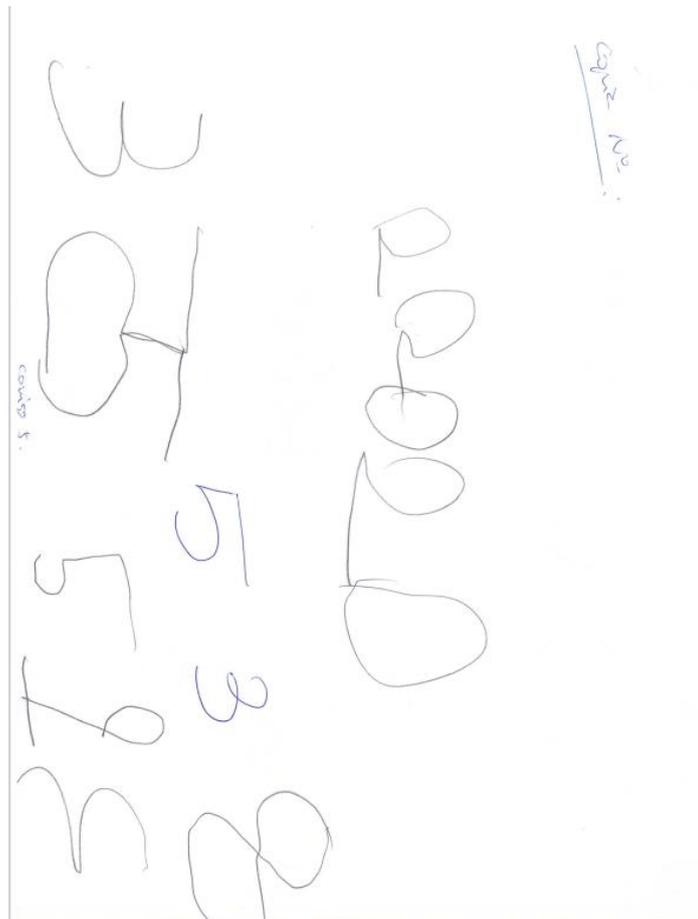


Por último, en esta imagen se puede ver el área reservada a los niños de educación infantil y maternal, que sí que tiene un pequeño vallado por la edad de los niños.

Una vez más, se puede apreciar que el resto del recinto no tiene ningún tipo de contención y que todos los juguetes están fabricados con madera.

Anexo III

Resultados de la prueba de valoración inicial que se le pasó a L. con fecha de 03 de Marzo de 2022.



CPZ : 3322

SOL CASA

ZOL CASA
luna beber

comer de beber

CPZ N° :

20000

538

35595

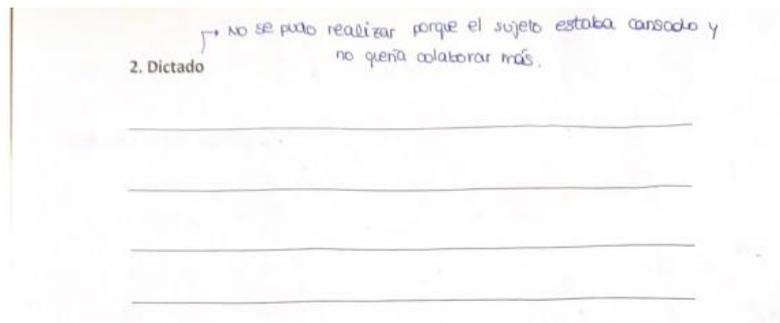


Se ha eliminado una de las hojas de la muestra puesto que contenía el nombre del paciente, siendo esta una información confidencial.

Anexo IV

Prueba de valoración de lectura y escritura de elaboración propia. Hay que destacar que la prueba se ha confeccionado tanto con letra de imprenta como con letra escolar porque desde el centro escolar han comunicado que están comenzando con la primera (porque tiene más similitudes con las letras mayúsculas) mientras que en el servicio de logopedia se ha optado por utilizar la letra escolar, pudiendo así valorar también con cual encuentra más dificultades. Se incluye la prueba con los resultados obtenidos en la misma.

EVALUACIÓN PROPIA DE LECTURA Y ESCRITURA					
LECTURA					
1. Lectura de letras mayúsculas					
A	Q	C	G	M	CH
I	Z	R	B	K	LL
O	W	F	Y	L	
U	S	V	N	P	
E	D	T	J	Ñ	
2. Lectura de letras minúsculas					
a	q	c	g	m	ch
i	z	r	b	k	ll
o	w	f	y	l	
u	s	v	n	p	
e	d	t	j	ñ	
3. Lectura de sílabas					
ma	que	cro	ga	mir	
tí	zo	ro	bu	ki	
so	wa	fa	yo	lla	
nu	is	ve	nun	ple	



La subprueba de escritura espontánea se ha eliminado puesto que L. únicamente escribió su nombre y supone un dato personal que no puede aparecer en este trabajo.

Fecha: 28/03/2023 Total tpo: 45 min

HOJAS DE REGISTRO DE RESULTADOS

LECTURA

1. Lectura de letras mayúsculas

A	<input checked="" type="checkbox"/>	Q	<input checked="" type="checkbox"/>	C	<input checked="" type="checkbox"/>	G	<input checked="" type="checkbox"/>	M	<input checked="" type="checkbox"/>	CH	<input checked="" type="checkbox"/>
I	<input checked="" type="checkbox"/>	Z	<input checked="" type="checkbox"/>	R	<input checked="" type="checkbox"/>	B	<input checked="" type="checkbox"/>	K	<input checked="" type="checkbox"/>	LL	<input checked="" type="checkbox"/>
O	<input checked="" type="checkbox"/>	W	<input checked="" type="checkbox"/>	F	<input checked="" type="checkbox"/>	Y	<input checked="" type="checkbox"/>	L	<input checked="" type="checkbox"/>		
U	<input checked="" type="checkbox"/>	S	<input checked="" type="checkbox"/>	V	<input checked="" type="checkbox"/>	N	<input checked="" type="checkbox"/>	P	<input checked="" type="checkbox"/>		
E	<input checked="" type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>	T	<input checked="" type="checkbox"/>	J	<input checked="" type="checkbox"/>	Ñ	<input checked="" type="checkbox"/>		

2. Lectura de letras minúsculas

b: desp se come

a	<input checked="" type="checkbox"/>	q	<input checked="" type="checkbox"/>	c	<input checked="" type="checkbox"/>	g	<input checked="" type="checkbox"/>	m	<input checked="" type="checkbox"/>	ch	<input checked="" type="checkbox"/>
i	<input checked="" type="checkbox"/>	z	<input checked="" type="checkbox"/>	r	<input checked="" type="checkbox"/>	b	<input checked="" type="checkbox"/>	k	<input checked="" type="checkbox"/>	ll	<input checked="" type="checkbox"/>
o	<input checked="" type="checkbox"/>	w	<input checked="" type="checkbox"/>	f	<input checked="" type="checkbox"/>	y	<input checked="" type="checkbox"/>	l	<input checked="" type="checkbox"/>		
u	<input checked="" type="checkbox"/>	s	<input checked="" type="checkbox"/>	v	<input checked="" type="checkbox"/>	n	<input checked="" type="checkbox"/>	p	<input checked="" type="checkbox"/>		
e	<input checked="" type="checkbox"/>	d	<input checked="" type="checkbox"/>	t	<input checked="" type="checkbox"/>	j	<input checked="" type="checkbox"/>	ñ	<input checked="" type="checkbox"/>		

→ pierde la línea

3. Lectura de sílabas

ma	<input checked="" type="checkbox"/>	que	<input checked="" type="checkbox"/>	cro	<input checked="" type="checkbox"/>	ga	<input checked="" type="checkbox"/>	mir	<input checked="" type="checkbox"/>
ti	<input checked="" type="checkbox"/>	zo	<input checked="" type="checkbox"/>	ro	<input checked="" type="checkbox"/>	bu	<input checked="" type="checkbox"/>	ki	<input checked="" type="checkbox"/>
so	<input checked="" type="checkbox"/>	wa	<input checked="" type="checkbox"/>	fa	<input checked="" type="checkbox"/>	yo	<input checked="" type="checkbox"/>	lla	<input checked="" type="checkbox"/>
nu	<input checked="" type="checkbox"/>	is	<input checked="" type="checkbox"/>	si	<input checked="" type="checkbox"/>	ve	<input checked="" type="checkbox"/>	nun	<input checked="" type="checkbox"/>
						ple	<input checked="" type="checkbox"/>	die	<input checked="" type="checkbox"/>

4. Lectura de palabras

mapa pelota jabón dado → pregunta si es la "d"
timepo tiempo sol tren burro
sol nube chupete anillo
"di...balón"
4 consades "naile"

5. Lectura de pseudopalabras

setola jate logueto ñoñeta
dize: "sería cometa" → pometa drido true tripu lamera almera
dize: "sería nido" → nire cholime ercesti sato → dice: "sería plato", lato

6. Lectura de oraciones

La niña ^{nina} come ^{mu} un bocadillo

Mi casa es muy grande
^{mu o? ande}

7. Comprensión lectora simple de oraciones

¿Qué come la niña?

¿Cómo es mi casa?

ESCRITURA

2. Dictado → se cansa y es incapaz de hacerlo

Era un día de verano y hacía mucho calor. Fuimos a la playa, y nos echamos crema de sol: casi nos quemamos.

El trazo de la "D" comienza al revés, al igual que la "e" pero luego la corrige.

Destro, se pierde en la línea y no sabe por dónde se llega → pregunta.

Las palabras de la copia las escribe en mayúsculas a pesar de estar en minúsculas

No control del tamaño ni proporcionalidad de las letras aunque sí que sigue el renglón.

No buen agarre y bastante presión sobre el papel (llega a agujerearlo).

Como no es manipulativo se aburre, desconcentra y comienza a dibujar. Se

hacen descansos dejándole que pinte en un papel a parte (30 seg) y vuelve a

la prueba más animado.