

EL AULA-TALLER COMO ACTIVIDAD PEDAGÓGICA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN EN UN AULA DE CLASE

José Villalobos, Ph.D.
Escuela de Idiomas Modernos
Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.)
josesv@ula.ve
Teléfonos: 0274-2401848 y 0274-2401893

RESUMEN

El propósito fundamental de este trabajo es presentar el aula-taller como actividad pedagógica que tiene como eje central la participación de todos los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta actividad pedagógica encuadra la participación en un aula de clase, organizándola como herramienta de aprendizaje para potencializar la creatividad de los estudiantes, disminuir los riesgos de la dispersión y de la anarquía y, al mismo tiempo, conservar la espontaneidad de los estudiantes. De esta manera el aula puede convertirse en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando las herramientas para abordar el estudio de una lengua.

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to present the classroom-workshop as a pedagogical activity with the central aim of engaging all the participants in the teaching/learning process. This pedagogical activity uses participation in a classroom setting, organizing it as a learning tool for the students to increase their creativity, reducing the risks of dispersion and the anarchy and, at the same time, keeping the students' spontaneity. In this way, the classroom can provide room in which all the participants become artisans of knowledge, developing the necessary tools to study a language.

Palabras clave: aula-taller, lenguaje, participación, proceso enseñanza-aprendizaje

Introducción.

Participar es tomar parte en una tarea, comunicarse, intercambiar, reconocer y valorar lo que el otro aporta; esto implica el interjuego de reflexión y experiencia, el análisis crítico de la propia conducta y la de los demás, y la

posibilidad de comprometerse y recorrer un camino con los otros. El eje de la estrategia que propongo es la participación de todos los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es necesario aclarar que la actividad del aula-taller incluye momentos de trabajo grupal (Littlewood, 1981) pero también momentos de trabajo individual. El trabajo individual posibilita un tiempo de reflexión personal, de confrontación con el propio conocimiento, de análisis interior sobre dudas, necesidades, intereses, posibilidades, y/o proyectos. Por otra parte, el trabajo de grupo permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otros (Littlewood, 1981), es decir, a copensar y cooperar, y desarrolla actitudes de tolerancia y solidaridad. En el trabajo grupal se pierde el individualismo, no la individualidad (Littlewood, 1981); se estimula la creatividad de cada integrante, lo que se refleja en la riqueza del producto final. Asimismo, con la aplicación de técnicas grupales se evita el estereotipo del rol docente y se dinamiza la producción a través de la interacción grupal, en la que cada integrante es productor de ideas, normas y modos de acción (Omaggio, 1986).

Si bien es en el trabajo grupal donde la participación se manifiesta con mayor intensidad, en el individual el estudiante no está aislado, porque su tarea forma parte de un proyecto común. Para el estudiante, el grupo es un ámbito de pertenencia que le da la posibilidad de reconocerse como diferenciado y, a la vez, ligado al compañero, de sentirse comprometido y responsable frente a la tarea y ante el otro (Vygotsky, 1978).

Pero, ¿qué es un aula-taller?

La palabra taller proviene del francés, "atelier", y significa estudio, obrador, obraje, oficina. También define una escuela o seminario de ciencias donde asisten los estudiantes (Moliner, 1983). Aparentemente el primer taller fue un obrador de tallas (Primer Diccionario General Etimológico de la Lengua Española, 1883). De una manera o de otra, el Taller aparece, históricamente, en la Edad Media. En aquella época, los gremios de artesanos pasaron a ocupar el lugar, de los mercaderes. Esta organización de trabajadores se continuó hasta el siglo XIX.

Sólo los "maestros" artesanos eran miembros del gremio y llegar a serlo no era fácil. El "maestro" hábil en su oficio, aceptaba en su Taller a un cierto número de aprendices, quienes comenzaban su aprendizaje alrededor de los doce años (Nueva Historia Universal, 1968). Una vez completada su formación, el aprendiz adquiría la condición de oficial, y aunque estuviera en condiciones de abrir su propio comercio, aun no podía incorporarse al gremio. Para ser admitido debía rendir exámenes orales y presentar su "obra maestra"; aprobados estos requisitos, pasaba a ser "maestro".

Como vemos, el Taller, como lugar de trabajo y aprendizaje, no es un hecho novedoso, y con los años fue incorporándose en distintas áreas. El adiestramiento de discapacitados y marginados sociales incluye actividades de Taller; las carreras de Arquitectura y Artes Visuales también lo incorporan para entrenar a los estudiantes a partir del hacer.

El lenguaje cotidiano habla de "atelier" para designar el lugar de trabajo, el estudio de pintores, ceramistas, escultores. En las últimas décadas aparece la palabra "workshop" en los programas de formación, de extensión universitaria y de postgrado, relacionados con la Psicología y otras ciencias referidas al hombre (Lensmire, 1994; Parry, 1996).

Si pensamos en el término taller, independientemente del uso que se haga del mismo en el campo de la educación, encontramos que la expresión se utiliza para referirse a un lugar de trabajo donde se producen elementos concretos utilizando materias básicas también concretas (Parry, 1996). Se puede decir entonces que el aula-taller es un espacio donde se ejecutan actividades educativas o se llevan a cabo situaciones de enseñanza-aprendizaje conducentes a la solución de problemas reales, con la participación activa del docente y de los estudiantes, organizados por medio de la elaboración de proyectos.

El aula-taller se constituye en ámbito de una relación entre docente y estudiante, mutuamente modificante, abierta al cambio, que acepta el error e integra la teoría y la práctica (Parry, 1996). Para conducir la estrategia del aula-taller, aprender esa experiencia, es, sin duda, indispensable un docente que disfrute de la tarea, que transforme el dilema en problema, que no sacralice la estrategia y esté dispuesto a la ruptura de hábitos, a la aceptación de divergencias y disensos (Lensmire, 1994). Este docente pensante, capaz de ejercer su autonomía, interpreta la transgresión como base del acto creativo y está dispuesto a develar lo oculto de un problema.

Los estudiantes, por su lado, sin importar la edad ni los objetivos enunciados, constituyen un grupo con intereses coincidentes que trabajan a veces solos, o en pequeños subgrupos; otras veces trabajarán integrados totalmente. El número de participantes no debe exceder los quince o veinte y las reuniones se deben realizar con una frecuencia establecida según el propósito del taller y de acuerdo con las conveniencias. Las actividades podrán incluir momentos de acción y vivencia, de reflexión y conceptualización. La duración de las sesiones de trabajo dependerá de las características del grupo, del tipo de problema y de las posibilidades que ofrezca el contexto (Lensmire, 1994; Parry, 1996).

Como dije anteriormente, la implementación del aula-taller está supeditada a un cambio en la actitud del docente y de los estudiantes. Para ello, los docentes deben:

- Considerarse a sí mismos coordinadores de grupos basados en la autogestión.
- Reservarse el rol de coordinadores, conductores, animadores y orientadores y ceder el protagonismo al grupo.
- Facilitar todos los medios que les permitan a los estudiantes acceder a la máxima información posible para la selección y solución de los

problemas a trabajar.

- Coparticipar con el grupo en la formulación de los objetivos de aprendizaje.
- Facilitar ejes flexibles para el logro de esos objetivos.
- Tener como propósito muy especial el que los estudiantes se capaciten en el logro de las técnicas de estudio (dirigido, sugerido y autónomo) y de trabajo intelectual, destacando la elaboración de proyectos integrales de trabajo), para orientar el autoaprendizaje.
- Favorecer en todos los casos situaciones de aprendizaje por el método del descubrimiento: observando, planteándose problemas, formulándose hipótesis o preguntas de investigación, experimentando con las hipótesis o buscando respuestas a esas preguntas, concluyendo y, finalmente, elaborando el proyecto (Lensmire, 1994; Parry, 1996).

Por su parte, los estudiantes deben:

- Sentirse actores principales de las diferentes actividades que se realicen.
- Demostrar curiosidad por la realidad circundante.
- Participar activamente de las actividades organizadas.
- Comprometerse con los proyectos de trabajo que se realicen
- Responsabilizarse personalmente de las acciones que estén a su cargo.
- Investigar con libertad y autonomía y procurar el máximo posible de control de la subjetividad.
- Actuar con la creatividad máxima de que sean capaces.
- No envanecerse con los éxitos ni deprimirse con los fracasos que, seguramente encontrará en su actuación en el grupo.
- Manifestar creciente autonomía en su trabajo (Lensmire, 1994; Parry, 1996)

Un cambio de actitud en las personas lleva tiempo, pues se deben modificar pautas internalizadas y ejercitadas, algunas durante mucho tiempo, y, por lo tanto, consolidadas, e instalar en su lugar otras diferentes. Logrados los cambios necesarios en las actitudes que se han señalado, estaríamos en condiciones de organizar aulas-talleres en las diferentes áreas de contenido.

Momentos esenciales dentro del aula-taller.

Como dije, el aula-taller promueve la participación, organizándola como herramienta de aprendizaje. Según Pasel (1990), la participación en el aula-taller se instrumenta, con ciertas variantes, en tres momentos del proceso enseñanza-aprendizaje: la actividad inicial, el desarrollo del marco teórico y las actividades de afianzamiento, integración y extensión. Resulta necesario puntualizar las diferencias entre estos momentos y la estrategia del aula-taller.

El objetivo de la actividad inicial es centrar la atención del estudiante en el tema que se desarrollará. Es la apertura para promover la aparición y la manifestación de intereses y necesidades del estudiante. En este momento es conveniente que el docente proponga una actividad que estimule al estudiante para que aporte espontáneamente la información que ya posee y/o utilice las diferentes capacidades que requerirá la elaboración del marco teórico (Pasel, 1990).

Muchas veces artificiosa, la motivación, cuya finalidad es interesar al estudiante en el tema, suele quedar desprendida del resto de la clase y la enseñanza se desarrolla sin tomar en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes, sin reconocer cuáles son sus conocimientos sobre el tema, cuáles son sus dudas y cuáles son sus errores. La actividad inicial, en cambio, permite a los estudiantes darse cuenta de lo que saben y de lo que desean saber, y permite al docente evaluar la información previa del estudiante para evitar repeticiones, ajustar el marco teórico que se va a trabajar y considerar la necesidad de incluir aclaraciones o correcciones.

Pasel (1990) nos afirma que durante el desarrollo del marco teórico el estudiante incorpora los conceptos instrumentales, es decir, aquellas ideas que, a modo de herramientas, le sirven para seguir construyendo el conocimiento. Como los restantes momentos, el desarrollo del marco teórico no tiene una estructura rígida. Requiere del docente el reconocimiento de las operaciones intelectuales que en cada caso deben realizar los estudiantes para poder orientar, acompañar y apoyar el proceso de aprendizaje, utilizando los procedimientos más adecuados para facilitarlos. El desarrollo del marco teórico orienta y guía al estudiante en la elaboración del conocimiento. No es tan importante la adquisición de una información nueva como el descubrimiento que hace el estudiante de un camino para llegar a ella. Generalmente se utiliza un texto informativo estructurado en tal forma que facilite la aplicación de técnicas de lectura comprensiva. El docente no explica previamente el tema, sino que guía a los estudiantes para que adquieran la información por sí mismos y establezcan nexos y relaciones que los lleven a niveles cada vez más avanzados de comprensión. Esta participación de los estudiantes permite que incorporen no sólo los conocimientos respecto del tema tratado, sino que desarrollen capacidades que hagan posible la adquisición de cualquier otro conocimiento de similar dificultad.

No hay un límite rígido entre las actividades del desarrollo del marco teórico y las actividades de afianzamiento, integración y extensión (Pasel, 1990). Es en el momento de la realización de las actividades de afianzamiento, integración y extensión cuando se posibilita una mayor participación del estudiante. Para organizar estas actividades es imprescindible que el docente prepare una guía

de estudio. Las guías de estudio son instrumentos que se utilizan para ordenar las actividades individuales y grupales de los estudiantes; por eso prefiero denominarlas guías de trabajo. No son simples cuestionarios, sino que incluyen todo tipo de actividades que permitan al estudiante reelaborar, retrabajar, recrear el marco teórico del tema, enriqueciéndolo, completándolo, aplicándolo a la realidad. Es conveniente que el docente proponga un variado espectro de actividades que conduzcan no sólo a analizar el marco teórico, sino también a aplicar operacionalmente los conceptos, manifestar sentimientos y opiniones, hacer propuestas e investigar.

Las actividades de afianzamiento no consisten en una repetición, sino que siempre deben incluir elementos que requieran una reelaboración del conocimiento. Las actividades de integración están orientadas al establecimiento de relaciones que conduzcan a una reestructuración del conocimiento. Las actividades de extensión tienen el objetivo de ampliar el conocimiento, abrirlo hacia otras perspectivas, hacia nuevas dudas y nuevas interrogantes.

La propuesta metodológica de estructurar la enseñanza de un tema en tres momentos flexibles que se compenetran mutuamente se basa en el reconocimiento de los siguientes hechos (Pasel, 1990):

- El aprender es un proceso continuo.
- Aprendemos a partir de conocimientos anteriores, de dudas y aun de errores.
- El conocimiento se adquiere a través de diversos procesos intelectuales vinculados con acciones y que producen resonancias afectivas.
- El conocimiento que poseemos nunca es completo ni acabado.

Para que no resulte contradictorio sostener que el proceso de enseñanza-aprendizaje es continuo y, a la vez, proponer una metodología que lo estructura en tres momentos es imprescindible enfatizar que esos tres momentos son flexibles. No son momentos absolutos ni cerrados; son momentos relativos. Si tuviéramos que representar esta secuencia temporal mediante una imagen espacial, los tres momentos se asemejan mas a una línea espiral que a una suma de segmentos.

Un episodio de enseñanza-aprendizaje utilizando el aula-taller.

A continuación presento un ejemplo de actividad desarrollada en una clase de lengua a nivel de Escuela Básica, tomando como base los principios y los tres momentos del proceso enseñanza-aprendizaje según Pasel (1990). Los estudiantes tienen un nivel elemental y es por eso que la actividad está centrada en descripciones de objetos que están a su alrededor.

NIVEL: Principiante.

TEMA: Descripción de objetos del mundo circundante.

OBJETIVOS:

- Usar el lenguaje con seguridad, coherencia y fluidez.
- Observar la realidad en forma ordenada y analítica de manera que le permita describirla por escrito.
- Describir por escrito la realidad observada, respondiendo a consignas orales y escritas.

A estos objetivos curriculares se agregan:

- Profundizar la experiencia perceptual como punto de partida de una ampliación del vocabulario.
- Integrar el pensamiento con las imágenes perceptuales y mnémicas.

ACTIVIDAD INICIAL:

Se propone a los estudiantes agruparse para jugar al "Dime cómo eres y te diré cómo te llamas". En este caso el juego consiste en identificar una fruta, una flor o un animal mediante preguntas (no más de cinco). Se preparan pequeñas tarjetas en las que se escribe el nombre de una fruta, una flor o un animal. En cada subgrupo se elige una pareja para jugar. Uno de los jugadores saca una tarjeta al azar y responde las preguntas del otro jugador, que debe descubrir cuál es el nombre del objeto. Obviamente no puede preguntarse si se trata de una flor, una fruta o un animal. Antes de iniciarse el juego el docente recomienda pensar bien que características puede orientar el descubrimiento del nombre del objeto. Es conveniente hacer una primera ronda del juego como ensayo. Se cierra la actividad con un comentario acerca de la causa de los desaciertos entre las que, casi con seguridad, aparecerá la descripción imprecisa por parte de algunos jugadores que contestaron las preguntas. Se propone observar los objetos con más detenimiento para poderlos describir mejor.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO DEL MARCO TEÓRICO:

El docente elige la clase de objetos sobre los que se profundizarán las experiencias perceptuales: flores, frutas o animales y conducirá la observación. La profundización de la experiencia perceptual se integra a la ejercitación e incorporación de vocabulario, ya que percepción y lenguaje se complementan. El registro de un objeto o cualidad permite incorporar la palabra y, a su vez, la incorporación de la palabra desarrolla la agudeza perceptual.

- a. La profundización de la experiencia perceptual se inicia con la percepción visual que se puede realizar en todos los casos. Supongamos que se eligen las frutas para realizar la observación. Se forman subgrupos, cada uno de los cuales cuenta con tres o cuatro frutas para observar. El docente conduce la mirada hacia el registro del color, las formas, el tamaño. Durante el diálogo surgen gradualmente

palabras que sirven para describir el objeto con precisión. Cada vez que aparezca una palabra que requiere ser fijada, el docente la escribirá en el pizarrón y los integrantes de los subgrupos, en una cartulina. Esta tarea se realizará durante todas las actividades de profundización perceptual; para evitar redundancias no reiteraremos la indicación en las siguientes actividades. Respecto de las percepciones cromáticas y acromáticas no sólo se observará la apariencia exterior de la fruta, sino también el interior; se pelará y cortará la fruta para registrar datos sobre la pulpa, las semillas, los carozos. Se distinguirá el tono, tinte o croma, que es lo que nos permite reconocer el color. Luego se hará notar la diferencia de luminosidad de los distintos colores. Después que los estudiantes registren el tinte pálido o intenso de algunos colores el docente explicará que se debe a la saturación del color, es decir, a la pureza o plenitud del color. Se nombrarán los matices que aparezcan. En esta actividad y las siguientes se realizarán las comparaciones que surjan espontáneamente. Es así que se pueden comparar los colores y matices observados en las frutas con colores y matices de otros objetos que encontramos en nuestra experiencia cotidiana.

- b. La segunda actividad corresponde a la profundización de las percepciones táctiles respecto de la piel y de las partes internas de las frutas; por ejemplo, se reconocerán las cualidades de suave, áspero, duro, blando, seco, húmedo. Se diferenciarán las percepciones térmicas: fresco, frío, templado.
- c. Es conveniente realizar primero las experiencias de profundización perceptual olfativa y luego las gustativas. Es aconsejable sugerir a los estudiantes que las realicen con los ojos cerrados para favorecer la concentración de la atención en un sólo aspecto del objeto. Para ello algunos de los integrantes de los subgrupos olerán y degustarán mientras que otros les alcanzan ciertas frutas enteras o trozadas. A continuación se invierten los roles para que todos puedan realizar la experiencia. Es muy probable que se confundan olores con sabores; si así ocurriera, el docente aludirá a las personas que afirman no encontrarle sabor a las comidas cuando se encuentran resfriadas. Luego conducirá la reflexión hasta que los estudiantes descubran que muchos sabores son en realidad olores. Si la situación lo posibilita se puede encauzar la observación hacia el registro de la localización de los sabores; por ejemplo: el ácido (como el sabor del limón) en los bordes de la lengua, el dulce (como el sabor del durazno maduro) en la punta, etc.
- d. Aunque respecto de las frutas las experiencias auditivas sean relativamente "pobres", no queremos dejar de incluirlas. Para profundizar la percepción auditiva es necesario cerrar los ojos. El haber cerrado los ojos en experiencias anteriores facilita la profundización auditiva, que de todas maneras presenta cierta dificultad porque algunos estudiantes no soportan la ansiedad que produce. Conviene iniciar la experiencia de profundización auditiva "escuchando la escuela". Se abre la puerta del aula y se invita a los estudiantes a permanecer callados y

con los ojos cerrados durante un minuto para escuchar los sonidos que provienen de otras aulas, del patio, la calle. Luego se dialoga y se reconocen los distintos sonidos escuchados. A continuación se dialoga acerca de la posibilidad de reconocer qué fruta es a partir de escuchar el sonido cuando se la corta, se le pela o aun cuando se la come.

- e. La profundización perceptual finaliza con un diálogo acerca de qué sintieron y pensaron en distintos momentos de la experiencia. Es altamente probable que durante el diálogo aparezcan referencias acerca de la resonancia valorativa, es decir que siempre se valora lo que se percibe: por ejemplo: agradable, desagradable, lindo, feo.
- f. Cada estudiante elige una fruta para describirla por escrito, incluyendo sentimientos y valoraciones. Redacta la descripción y le coloca un título. Se agrega a la consigna que el nombre de la fruta aparecerá en el título pero no en el texto de la redacción. Para realizar el trabajo cada subgrupo tendrá en cuenta el vocabulario registrado en la cartulina. En cada subgrupo se leen las redacciones producidas por todos sus integrantes y se elige una para leer al grupo general. Se lee la redacción pero se omite el título. Los integrantes del grupo general tratarán de reconocer la fruta descrita.

ACTIVIDADES DE AFIANZAMIENTO, INTEGRACIÓN Y EXTENSIÓN:

- a. A través del diálogo se comparan los colores y matices de diferentes objetos. También en este caso se escriben las palabras que requieren fijación en el pizarrón y en las cartulinas; éstas, luego, se colgarán en las paredes del aula. Respecto a los olores de distintos objetos se realiza una enumeración: aromáticos (anís, canela), floríferos, frutales, resinosos (alcanfor, trementina), pútridos, etcétera, para facilitar las comparaciones. Se discute acerca de la cualidad y número de sabores (dulce, amargo, salado, ácido) y de las cualidades de las sensaciones auditivas; se reconocerá el tono, la intensidad y el timbre de algunos sonidos. Se propone a los estudiantes describir las percepciones que registra cada uno en ese preciso momento. La tarea es escrita y realizada en forma individual.
- b. Se propone a los estudiantes realizar con su subgrupo una visita a una frutería o al mercado de la localidad para realizar luego una descripción. Si se han elegido otros objetos para observar: flores, por ejemplo, se puede proponer una visita a la floristería, a un puesto de venta de flores callejero o al parque; si se trata de animales se puede proponer una visita a un lugar donde se expongan animales o al jardín zoológico. En esta actividad se integra la descripción con la narración. Por eso durante el diálogo en el que se comentan las experiencias de cada subgrupo se destacan las secuencias temporales. Se da la consigna de elaborar una redacción en forma grupal sobre la visita realizada y colocarle un título. Los integrantes de cada subgrupo eligen un compañero para leer el trabajo.
- c. Escribir una breve descripción que se inicie con una de las siguientes oraciones:

- Se descompuso el semáforo.
 - A mi vecino le regalaron un equipo de audio.
 - Mi abuela preparó mi plato preferido.
 - Me probé unos anteojos de sol.
 - Los recolectores de residuos están haciendo una huelga.
- d. Enriquecer los textos añadiendo imágenes sensoriales y realizar cualquier otro tipo de modificación para completar la descripción sin modificar el relato. Rescribir el fragmento dos veces de manera tal que en un caso se describa la calle al mediodía y en el otro, durante la noche. Ejemplos de estas descripciones podrían ser: "Camino por una calle poco transitada. La calzada está empedrada. Las veredas son anchas y arboladas. Paso frente a casas bajas con jardines delanteros. Después de recorrer varias cuadras llego a la avenida". - Rescribir el fragmento dos veces de manera tal que en un caso se describa la plaza en un día de primavera y en el otro caso, en un día invernal: "Cruzo la plaza rápidamente. Recorro uno de los senderos bordeado de pequeñas plantas. Detrás de las matas están los juegos. Al final del sendero, casi en la esquina, hay un banco. Cruzo la calle y al llegar a la vereda me doy vuelta para mirar la plaza una vez más".
- e. Se propone a los estudiantes buscar información sobre uno de los siguientes temas (los estudiantes pueden proponer y elegir otros temas que les resulten más interesantes):
- ¿Por qué algunas personas confunden ciertos colores (daltonismo)?
 - ¿Por qué se forma el arco iris?
 - ¿Qué particularidad deben tener las sustancias para que percibamos su sabor? • ¿Cómo se produce la percepción de los sabores?
 - ¿Qué características tienen y para qué sirven los silbatos inaudibles para el hombre?
 - ¿Cómo se adiestra a perros para que rastreen determinado tipo de olores?
 - ¿Cómo se produce el sonido en distintos tipos de instrumentos musicales?
- f. Preparar y escribir una redacción en forma grupal en la que se integren diferentes tipos de experiencias perceptuales. Elegir uno de los siguientes temas o proponer otros:
- La escuela en un día de fiesta.
 - El supermercado un sábado por la mañana.
 - Elegir una música que, de acuerdo con la opinión del subgrupo, sea adecuada para servir de fondo a la lectura de la descripción.
 - Realizar una actividad plástica sobre el tema: dibujo, pintura, collage.
 - Presentar el trabajo preparado por cada subgrupo en el grupo general.
- g. Elegir uno de los siguientes temas para describir en forma individual. Integrar la experiencia perceptual con experiencias afectivas
- Mi cuarto.

- La cocina de mi casa.
- Mi rincón favorito.

CONCLUSIONES

Es muy importante que en la implementación del aula-taller como estrategia pedagógica se tome en cuenta que las situaciones problemáticas se presenten antes del desarrollo de los temas que apuntan a la solución de los mismos. La finalidad es que sirvan a los estudiantes como estimulantes y que den coherencia al aprendizaje ya que de lo contrario deberían hacer esfuerzos para internalizar conceptos y habilidades que no aparecen como necesarias para la aplicación inmediata sino muy mediata y solamente probables, con lo que se limita mucho la centralización de la atención, el interés y el esfuerzo por aprender y usar la lengua (oral y/o escrita) en contextos significativos y reales.

Todas las actividades dentro del aula-taller pueden ser organizadas de tal manera que se le pueda ofrecer a los estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje de la lengua. En el aula-taller el estudiante debe reemplazar la obediencia ciega y, por lo tanto anticientífica, por el espíritu crítico, el razonamiento lógico y la responsabilidad personalizada. Las actividades que el docente organice dentro y fuera de la escuela para promover el desarrollo de la lengua deben brindar diferentes aportes al medio que rodea al estudiante y al mismo tiempo proveer oportunidades de un acercamiento y uso significativo de la lengua que se está desarrollando.

NOTA:

Este trabajo fue financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.) de la Universidad de Los Andes a través del Proyecto H-597-00-06-B.

BIBLIOGRAFÍA

Lensmire, T. J. (1994). *When children write. Critical re-visions of the writing workshop.* New York, NY: Teachers College Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Moliner, M. (1983). *Diccionario de uso del español.* Madrid, España: Ediciones Grades.

Omaggio, A. (1986). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, Inc.

Parry, E. (1996). *The workshop approach: A framework for literacy*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Pasel, S. (1990). *Aula-taller*. Argentina: AIQUE Grupo Editor.

Primer Diccionario General Terminológico de la Lengua Española (1883). Madrid, España: Roque Barcia.

Nueva Historia Universal (1968). Barcelona, España: Ediciones Marín.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.