

HABLAR Y ESCRIBIR PARA APRENDER GRAMÁTICA

Xavier FONTICH, Cuadernos de educación, 50. ICE Universitat de Barcelona, Horsori Ed. Barcelona, 2006

Resumen

La gramática en la escuela

¿Por qué es necesario estudiar gramática?

Las razones que algunos autores exponen para justificar el estudio de la gramática se vinculan a los cuatro aspectos siguientes:

1. El aprendizaje de la composición escrita y de la expresión oral formal
2. La interiorización de las reglas ortográficas
3. El aprendizaje de una lengua extranjera
4. El bagaje cultural de cualquier persona escolarizada.

(1) La relación entre gramática y uso de la lengua no es fácil de esclarecer y se ha visto oscurecida por una causalidad excesivamente mecanicista y simplificadora según la cual el estudio de un aspecto llevaba automáticamente al dominio del otro. Ahora debemos plantear si con un enfoque diferente en la enseñanza de la gramática en la escuela podemos llegar a mejores resultados. En palabras de Zayas, nos situamos ante *una hipótesis que se habrá de verificar con investigaciones didácticas encaminadas a determinar cuál sería este enfoque diferente y a comprobar si éste tiene efectos positivos sobre el desarrollo de las habilidades discursivas*¹. En todo caso, las expresiones escrita y oral formal son complejas y reclaman la activación de saberes muy diversos, más allá del dominio del código:

- Discriminar la información relevante de la irrelevante
- Estructurarla en un orden lógico y comprensible
- Tener en cuenta el tipo de texto que elaboramos
- Escoger las palabras adecuadas al contexto y al destinatario
- Conectar las frases entre ellas
- Construir un párrafo
- Colocar repeticiones estratégicamente para facilitar la tarea a quien nos escucha

A pesar de ello, algunos autores consideran que para el control de estos complejos procesos de producción discursiva y textual la capacidad de orden metalingüístico es imprescindible (Camps).

¹ ZAYAS, F. (1997) "Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua" en J. SERRANO y J.E. MARTÍNEZ (coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Octaedro. Pág. 214

¿Qué significados vehicula el término “gramática”?

Conceptos de gramática interna y gramática externa. En el primer caso estamos hablando del conocimiento inconsciente que cualquier hablante tiene de su propia lengua y que da cuenta de la competencia gramatical, adquirida más que no aprendida en virtud de lo que el generativismo llamaba LAD (*Language Acquisition Device*). Se ha postulado que esta gramática interna o intuitiva existe también en el aprendiz de una LE, si bien su competencia gramatical no sería tan “completa” como la del hablante nativo: por eso se habla de gramática de aprendizaje, en la que la noción de interlengua daría cuenta del hecho de que el aprendizaje de una LE no es un cambio de estadio bipolar de la nada al todo sino un proceso gradual de interiorización de las estructuras de la lengua objetivo.

La noción de gramática externa se correspondería con los intentos explícitos de formalizar las estructuras de una lengua por parte del lingüista. Las formalizaciones de la gramática escolar, a pesar de no tener por objetivo el estudio en profundidad de la lengua sino la elaboración de un corpus explícito didáctico e inteligible para los alumnos, también formarían parte de esta gramática externa. Para diferenciarlas, se habla de gramática analítica para la que elabora el lingüista y de gramática pedagógica para la que elabora el didacta. La gramática analítica, a su vez, puede tener objetivos de tres tipos: normativos, descriptivos o predictivos, de manera que las diversas corrientes de estudio gramatical incorporarían uno a más de estos elementos. Si interrelacionamos tres de estos términos, tenemos lo siguiente:

1. La gramática analítica proporciona (directamente a la gramática pedagógica e indirectamente a la gramática de aprendizaje) descripciones y modelos de análisis creando un marco teórico.
2. La gramática de aprendizaje pone de relieve los aspectos que causan más dificultades en el aprendizaje y proporciona (directamente a las gramáticas pedagógicas e indirectamente a las gramáticas analíticas) datos de este proceso.
3. La gramática pedagógica se basa tanto en las analíticas como en las de aprendizaje, y es directamente relevante para las gramáticas de aprendizaje e indirectamente para las gramáticas analíticas.

La investigación-acción como reflexión sobre la práctica

Siete son los pasos que constituyen el modelo de la investigación-acción:

1. Formulación del problema
2. Búsqueda de posibles soluciones
3. Planificación de la intervención
4. Intervención en el aula
5. Observación de la intervención
6. Evaluación (reflexión y discusión)
7. Divulgación, revisión y (posible) nueva implementación

Este trabajo explora algunos caminos para mejorar el tratamiento didáctico de la complementación verbal en el aula. Algunos manuales de secundaria intentan trabajar los complementos vinculándolos a textos concretos, pero este vínculo es muy superficial y sigue una pauta de corte estructuralista; en este sentido, la mayoría de

manuales no relaciona los complementos con los perfiles semánticos de los verbos, y esto conlleva una descripción muy mecanicista de la complementación verbal así como unas actividades muy miméticas y muy poco reflexivas. Algunas preguntas que suscitan estos problemas pueden ser las siguientes: ¿se puede mejorar la forma de mejorar la complementación verbal?; ¿es necesario trabajar la gramática únicamente desde el punto de vista del uso?; ¿no hacerlo así condena a desvincular la gramática de cualquier motivación semántica?; ¿se podría articular una manera de enseñar la complementación verbal a partir de las demandas semánticas de los verbos?; ¿nociones como *subcategorización*, *argumento verbal* o *transitividad* podrían ayudarnos?

Entre las ideas que se escogen como potencialmente válidas para un tratamiento más coherente de la complementación verbal hay, en primer lugar, la de *secuencia didáctica de gramática*, entendida como el conjunto articulado de unas actividades orientadas a un fin, que además pueden estar centradas en la lengua como sistema. La intervención en el aula se realiza a partir de una temporalización fiel a la secuencia (se expone en la pared del aula) y el profesor realiza una primera observación de cada una de las actividades siguiendo cuatro niveles descriptivos:

1. Objetivos (por qué)
2. Descripción (qué)
3. Aplicación (cómo)
4. Resultados (cómo ha ido y por qué)

Una segunda observación se hará a partir de actividades realizadas por alumnos y de escritos generados tanto por alumnos como por el profesor.

La enseñanza y el aprendizaje de la gramática

Encontramos un doble camino a seguir en la elaboración de una enseñanza escolar: la enseñanza y el aprendizaje. El primer término nos sitúa en la necesidad de repensar la tarea docente, mientras que el segundo abre la puerta a la exploración de los procesos de aprendizaje del alumno. En relación con la **enseñanza** de la gramática, la mayor parte de las aportaciones confluyen en remarcar la necesidad de centrarse en unos aspectos que podríamos resumir en las seis cuestiones siguientes:

1. ***La transposición didáctica de los saberes de referencia y, derivado de esto, el modelo de gramática que la escuela debe elaborar.*** La transposición daría cuenta del paso de los saberes provenientes de los campos científicos (y también de los usos sociales) a los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Este paso, lejos de ser una especie de *degradación* de unos conocimientos científicos supuestamente superiores que deben *bajar* el nivel de la enseñanza para ser aplicados en el aula, se debería entender justamente como un proceso de construcción de los contenidos de enseñanza que no son, ni pueden ser, coincidentes con los de las ciencias implicadas, en la medida que el lingüista y el didacta tienen objetivos diferentes. No se habla de una “inversión” de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia, de manera que no sólo no son una aplicación de la lingüística, sino que los programas y los métodos de enseñanza recurren a la lingüística en función de unos fines educativos establecidos previamente. La gramática pedagógica será, pues, de tipo amplio y no se regirá tanto por la lógica

interna de las gramáticas analíticas como por el potencial explicativo de determinadas nociones escogidas en función de los objetivos perseguidos.

2. ***La terminología gramatical en el aula.*** La proliferación descontrolada de términos juega en contra de la simplicidad, claridad y univocidad que reclama el alumno y en contra del objetivo de establecer progresivamente un metalenguaje común en la clase de gramática. Debemos ser muy prudentes con la terminología, tanto para establecer acuerdos entre el profesorado del centro que se ocupe de enseñar lengua como para no embutir más a los alumnos de palabras que de conceptos claros sobre la lengua. La adquisición y el uso progresivo del metalenguaje debería tener dos fuentes principales:
 - a. El uso que el profesor realiza de los conceptos y de los términos gramaticales cuando propone actividades y los dirige.
 - b. Los juegos de manipulación del lenguaje, en que los alumnos deberán ir usando progresivamente estos términos y que deberán preceder siempre las actividades de sistematización y conceptualización.
3. ***El uso de la lengua y el sistema lingüístico.*** Como mínimo desde la generalización de métodos procedentes del estructuralismo, la escuela proclama que la enseñanza gramatical tiene como objetivo facilitar el aprendizaje de la composición escrita y de la expresión oral formal. Sin embargo, los resultados en el aula han hecho evidente que este objetivo adolecía de unos pasos intermedios que realmente ayudasen al alumno a alcanzar un aprendizaje efectivo del discurso y que no le dejasen solo en la tarea de traducir el saber conceptual sobre el sistema en saber procedimental sobre el uso, a la vez que facilitasen al docente puntos de referencia para encarar mejor el proceso de aprendizaje.
4. ***La reflexión metalingüística.*** El objetivo de los instrumentos mediadores es ayudar a elaborar una cierta reflexión metalingüística, y uno de los puntos de referencia de esta reflexión ha de ser la propia competencia del hablante: el alumno tendría que dejar de sentir la gramática de la primera lengua como un hecho externo, propio de los libros de texto o de una tarea puramente escolar, y pasar a concebirla parcialmente como un hecho interno.
5. ***El papel del docente.*** El profesor de lengua no es un lingüista, a pesar de que debe estar familiarizado con las gramáticas analíticas más importantes con el objetivo de entender la dimensión de las nociones con las que trabaja en el aula. En cambio, sí debe entender su papel como andamio para el aprendizaje y como guía de las actividades de enseñanza. Como andamio, debe proponer un diseño más o menos abierto en función de las demandas y necesidades de los alumnos, y como guía, debe proponer actividades secuenciadas de tal forma que cada sesión no tenga que empezar de cero sino que esté ligada a la anterior.
6. ***Una metodología basada en la manipulación y la verbalización.*** La gramática puede llegar a ser un objeto interesante en sí mismo, si el alumno deja de ser un receptor pasivo y pasa a ser un agente que utiliza (e incluso elabora) instrumentos de investigación, recoge datos y manipula estos datos comparándolos y sistematizándolos, y que paralelamente es observador del propio proceso de aprendizaje con instrumentos de evaluación formativa que potencian la verbalización y el diálogo entre iguales, en pequeño y gran grupo y con el profesor,

a la vez que la gramática se configura como un objeto de estudio sobre el que se pueden hacer exposiciones orales y reportes por escrito.

El segundo eje corresponde al **aprendizaje**, perspectiva del alumno. El primer interrogante que nos podemos plantear es en qué medida el diseño global de la enseñanza gramatical realmente ayuda al alumno a elaborar su conocimiento gramatical, ya sea para hacerlo operativo en la actividad discursiva ya sea para la actividad metalingüística centrada en el código. Los dispositivos de evaluación continua deben consistir ellos mismos en actividades que hagan evidentes los procesos de conceptualización gramatical de los alumnos. En virtud de estas actividades, los alumnos se encontrarán en situación de verbalizar lo que están realizando a través de una habla exploratoria que permitirá también al profesor obtener una información valiosa. El profesor observa cómo hablan los alumnos para saber cómo aprenden, qué problemas les obstruyen el paso y qué intervenciones les ayudan a avanzar o les hacen retroceder. El alumno, por su parte, va interiorizando progresivamente un metalenguaje que le facilita la tarea de hablar de gramática y aprender.

La SDG que se describe a continuación trabaja la complementación verbal en 2º de ESO, partiendo de la noción de subcategorización y de las relaciones semánticas que pueda haber entre el verbo y el complemento, siguiendo un camino que va del significado a las formas lingüísticas y no al revés. En relación con el instrumento mediador, la gramática escolar ha adoptado a lo largo del tiempo distintos instrumentos para facilitar el estudio escolar (árboles, subrayados, cajas, etc.), pero a menudo la rutina y una transposición inadecuada los ha convertido en finalidades en ellos mismos vaciándolos de sus virtudes originales. En esta SDG se ha adoptado un instrumento que tiene por finalidad la clasificación de los verbos según los complementos que llevan en frases concretas. El objetivo último, en realidad, no es tanto la clasificación por ella misma como la reflexión sobre el hecho de que el verbo seleccione obligatoriamente el complemento, lo admita o lo rechace. En la base de este razonamiento encontramos el de subcategorización verbal, que en sentido amplio hará referencia al papel temático (que da cuenta de la configuración del verbo) y a la función gramatical o caso estructural (con el que, a un nivel formal, se actualiza sintácticamente el elemento que recibe el papel temático). Para evitar la introducción de nuevos términos, se trabaja la noción de subcategorización a través de la terminología escolar tradicional, basada en las funciones gramaticales.

Una noción operativa: la subcategorización

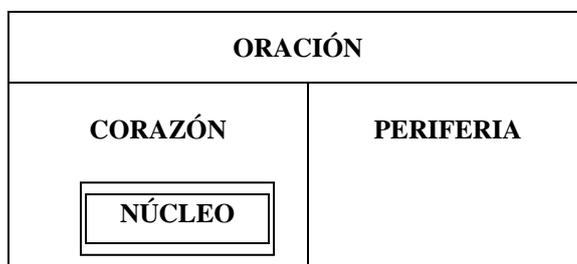
La revisión de las nociones de subcategorización verbal y transitividad en la gramática puede ser de ayuda para entender la complementación como un fenómeno semánticamente motivado, diferenciado además de la marca de caso con que se manifieste. Vilà² lo cuenta así:

La subcategorización verbal no hace más que especificar para cada verbo qué argumentos (sujeto y complementos) implica, qué función sintáctica hace cada uno de sus argumentos y también qué relación semántica (los papeles temáticos) tienen estos argumentos respecto al verbo. También se especifica si los argumentos son obligatorios o no.

² VILÀ, C., *Sintaxi bàsica del català*, Ed.Barcelona, Barcelona, 1990.

Según estas palabras, el término subcategorización tiene una vertiente de tipo formal (el caso) y una vertiente nocional (el papel temático), además de relacionarse con el número de argumentos de cada verbo y de vincularse al hecho de que un verbo puede seleccionar el complemento obligatoriamente o no.

Bonet³ propone el siguiente esquema:



El corazón consiste en dos elementos: el núcleo (“que generalmente consiste en un verbo flexionado”) y sus argumentos o valencias. Cada núcleo selecciona cuántos argumentos tiene una construcción y de qué tipo son: los verbos pueden ser cero-argumentales (*Llueve*), monoargumentales (*Pedro duerme*, *Han venido tres chicas*), biargumentales (*Los niños comen patatas fritas*, *Los políticos iban a Madrid*) y triargumentales (*Juan ha escrito una carta a María*).

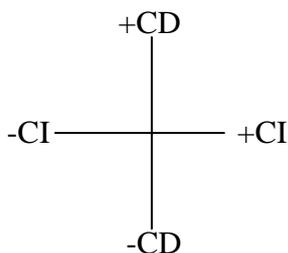
La noción de subcategorización iría relacionada con la distinción entre argumentos (sujeto, CD, CI) y no-argumentos (CC), donde sólo los primeros recibirían papeles temáticos del verbo, y la noción de transitividad haría referencia a la relación entre verbo y complemento: se habla de transitividad para todos los elementos subcategorizados, y podrá ser transitividad directa (CD) indirecta (CI y CP) y doble(CD+CI, CD+CP). Así a partir del verbo se determinan unas funciones argumentales y unas funciones sintácticas que Brucart⁴ distingue por medio de una metáfora:

La predicación es como una obra de teatro en la cual se reparten papeles para los personajes que participan. Quien determina el número de personajes y el papel que deben hacer en la obra es el predicado. Naturalmente, no puede haber ningún personaje que no tenga su papel (o sea, todo argumento debe tener un predicado que lo seleccione y que le asigne una función argumental. [...] La función sintáctica es el vestido que debe llevar cada personaje en la obra escrita por el predicado. En la tradición, la función sintáctica ha sido vinculada a la noción de caso, ya que las marcas de función en muchas lenguas se manifiestan con afijos morfológicos colocados en el SN. [...] Las lenguas románicas no tienen el sistema de declinación que poseía el latín clásico, y, por lo tanto, tienen que marcar las funciones por procedimientos diferentes del caso morfológico. [...] Para legitimar un argumento no basta con que un predicado le asigne un papel temático. Es preciso, además, que pueda desarrollar una función sintáctica en el seno de la construcción de la que forma parte.

³ BONET, S. “Sintaxi” en *Enciclopedia de la llengua catalana*, F. VALLVERDÚ (dir.), Edicions 62, Barcelona, 2000

⁴ BRUCART, J. M., “L’anàlisi sintàctica i la seva terminología en l’ensenyament secundari”, en J. MACIÀ y J. SOLÀ, *La terminología lingüística en l’ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, Ed. Graó, Barcelona, 2000

Un instrumento: el gráfico \pm CD \pm CI



La aplicación didáctica de este instrumento será la de clasificar los

verbos en función de los complementos que lleven en su contexto. El objetivo, no obstante, no será la simple clasificación de los verbos en función de su complementación sino que, clasificándolos, se observe el contexto oracional donde aparecen y se reflexione sobre el diverso grado de subcategorización de un verbo respecto a un complemento.

Una SDG:

“La clasificación de los verbos según los complementos verbales”

Objetivos:

1. Ver cómo los verbos se pueden clasificar en un gráfico a partir de las variables \pm CD \pm CI.
2. Ver cómo estas variables explicitan la triple relación que el verbo mantiene con el complemento (1) de aceptación, (2) de rechazo o (3) de exigencia.
3. Aprender a reflexionar sobre la complementación verbal apelando a la propia intuición y observando el contexto oracional del verbo en la frase.

Este SDG pretende poner en marcha dos aspectos especialmente deseables en una actividad de gramática en la escuela:

1. La manipulación de los datos lingüísticos por parte del alumno (pronominalización, pasiva, cambios de orden, sustituciones, preguntas, recogida y sistematización de datos, et.).
2. La verbalización a lo largo del proceso de aprendizaje.

Ideas finales

Preparar una experiencia de estas características no es fácil y aún lo es menos llevarla a la práctica. Preparación y puesta en práctica conviven con la tarea cotidiana del docente, llena de gran diversidad de demandas y presiones que aquí no mencionaremos, pero especialmente precedida por una programación escolar concebida como acabada y fuertemente transmisiva, dos cualidades que parece que van tomando espacio con los nuevos vientos que soplan fuera y dentro del sistema educativo. Estos dos hechos hacen que actividades de dicho tipo acaben tomando un cariz de “desvío” provisional que aprovecha algunas grietas en el horario profesional (y personal) del profesor.

Por otra parte, creemos que este trabajo tiene algunos aspectos que podríamos considerar novedosos en el tratamiento de la gramática en el aula: aporta, por ejemplo, un instrumento inédito, sencillo y productivo (susceptible de aplicación inmediata a un libro de texto) para relacionar globalmente los diversos complementos del verbo, e intenta combinar determinadas nociones provenientes de las disciplinas de referencia, así como del campo específico de la didáctica. Intenta también seguir el modelo de investigación-acción, en el que el docente es objeto de la propia observación con el

triple objetivo de profundizar la conciencia sobre lo que se hace, de ampliar el repertorio de herramientas para realizar esta observación y de modificar eventualmente la propia práctica.

Es conveniente, por otra parte, no perder de vista el carácter de la experiencia que hemos presentado. No se trata de un trabajo transversal que reúna diversas áreas, que combine la acción de varios profesores o que tenga una dimensión “pública”. Sí se trata, en cambio, de una propuesta que quiere atender, con un planteamiento diferente y flexible, las dificultades “domésticas” y más bien poco espectaculares (pero a las que es perentorio dar respuesta) con las que se encuentra el profesor de lengua cuando entra en clase dispuesto a impartir una lección sobre complementación verbal. Un trabajo de estas características puede ser de ayuda al alumno, además, para llegar a tener una concepción diferente de la gramática y una visión más globalizada de la complementación verbal.

Cuadro de las actividades realizadas

	Objetivo (qué)	Funcionalidad (por qué)	Descripción (cómo)	Resultado
Act. 0	Clasificar los verbos de un texto en el gráfico	Introducir la noción básica de la SDG: la estrecha relación V-Complemento	Los verbos numerados de un texto deben ser clasificados en un gráfico según los valores \pm CD \pm CI. Corrección en grupo	Los alumnos entienden la dinámica del gráfico, que es lo que se perseguía, si bien la estructura de algunos verbos (como <i>agradar</i> , <i>gustar</i>) es nueva para ellos.
Act. 1	Contestar en parejas una serie de preguntas sobre complementos y verbos	Se trata de hacer una evaluación de los conocimientos previos de los alumnos	Cada pareja debe contestar unas preguntas sobre CD, CI, CA y CP y sobre verbos en sentido absoluto, intransitivos puros y psicológicos como <i>agradar</i> , <i>gustar</i>	Los resultados son bastante pobres, si bien en general no están desencaminados
Act. 2.1	Analizar las respuestas a las preguntas anteriores para hacer una radiografía del conocimiento de todo el grupo	El vaciado busca visualizar un saber válido pero disperso entre toda la clase y también quiere que cada grupo se convierta en experto de la pregunta que analiza; a esta especialización se llegará con las dudas generadas en el propio vaciado y con las ayudas puntuales del profesor, y debe permitir un trasvase de herramientas conceptuales y procedimentales a la comprensión de otros ítems gramaticales	Los alumnos se dividen en siete grupos (tantos como preguntas había), y cada grupo se encarga de analizar las respuestas a una sola pregunta	El resultado son dos documentos: un gráfico (respuestas correctas, incorrectas e irrelevantes) y una hoja con las respuestas más válidas
Act. 2.2	Exposición del resultado del vaciado	Se quiere culminar el trabajo cooperativo y ayudar al gran grupo a entender el nivel de sus conocimientos, por medio, además, del discurso oral formal	Se baja al patio y hacen dos grupos: ponentes (distribuidos en bases fijas) y oyentes (que van de una base a otra escuchando las explicaciones, recogiendo el material que les da y evaluando). Al siguiente día se cambian los turnos	La aceptación de esta actividad es muy alta y los alumnos respetan el rol que deben hacer cada vez; las explicaciones son en general muy superficiales y algunas incorrectas pero no hay muchas peticiones de aclaración
Act. 3	Clasificación de los verbos de una serie de oraciones	Ésta es la actividad central de toda la SDG y busca visualizar la relación que hay entre verbo y complemento (de necesidad, opcionalidad o rechazo)	Las preguntas están divididas en tres hojas de dificultad creciente; la actividad se hace en parejas y se corrige en gran grupo; se hacen antes, durante y después de las actividades 4 y 5	La primera hoja se hace con una cierta facilidad porque los verbos son parecidos a los de la actividad 0; las otras dos hojas cuestan más porque hay pronombres, pasivas y formas de pretérito, además de verbos más difíciles de detectar

Act. 4	Elaboración de la postal gramatical, un documento resumen de lo que han hecho hasta el momento que servirá de herramienta de consulta	Este documento debe servir de recuperación metacognitiva y de ayuda para saber qué es preciso retener de la SDG, diferenciando los conceptos de los procedimientos seguidos	Por tamaño y contenido se le llamará “postal gramatical”. Cara 1: explicación de cada ítem de la actividad 2. Cara 2: lista de oraciones con los respectivos verbos clasificados y explicación de los valores del gráfico	Los resultados son irregulares porque algunas postales no incluyen las oraciones y sí una serie de verbos clasificados, o hacen explicaciones muy superficiales de los ítems; eso hace necesaria una supervisión del profesor
Act. 5	Evaluación por parejas	Además de una tarea cooperativa en que es preciso ser evaluador del otro (como en la actividad 2), ahora se busca también que cada alumno exprese la representación que se ha hecho de los objetivos que había que alcanzar	El alumno evaluado contesta qué cree que se tiene que haber aprendido de cada ítem, y el alumnos evaluador tiene que expresar su grado de conformidad con las respuestas, y proponer mejoras o modificaciones	En general, las respuestas son correctas pero incompletas, con características que son citadas pocas veces. En muchas ocasiones los evaluadores dan por buenas respuestas incorrectas de sus compañeros
Act. 6	Prueba oral en grupo	El instrumento gráfico está concebido para reflejar algunas propiedades de verbo y complemento, y debe permitir articular la discusión en grupo	Es preciso explicar a través del verbo la diferencia entre elementos aparentemente idénticos y justificar la inclusión o no de algunos verbos en determinados cuadrantes	Los diálogos contienen múltiples errores, algunos de lo cuales son reconducidos por la interacción en grupo; no ocurre con otros
Act. 7	Prueba escrita individual	Además de ayudar a argumentar las ideas expresadas en gran grupo, el gráfico tiene que ayudar a ordenar el bagaje gramatical a un nivel individual	Batería de preguntas en que es preciso localizar, clasificar, explicar y justificar una serie de cuestiones, con la ayuda siempre del gráfico y las nociones impartidas	La parte teórica (explicación de los valores del gráfico) no ha sido exhaustiva, aunque la práctica se ha resuelto en general con bastante acierto
Informe final	Trabajo explicativo de la SDG	La SDG ha potenciado la oralidad y el trabajo cooperativo en pareja, en pequeño y en gran grupo, y ahora busca que los alumnos, además de hacer un archivo del trabajo, redacten sobre este contenido gramatical, manejando nociones gramaticales en una redacción	Se tiene que explicar la cronología de la SDG y el instrumento teórico, copiar el diario de aprendizaje, redactar las opiniones que se tienen y archivar todos los documentos recogidos a lo largo de la experiencia	En general se respetan las dos partes (explicación y archivo), pero el redactado es bastante superficial y desordenado. Además, algunos informes olvidan añadir documentos en el anexo (como la prueba escrita)