



MONOGRÁFICO

Perspectivas sobre la enseñanza de la gramática: Currículum, propuestas didácticas y práctica de aula

LA CONCEPCIÓN DE LA GRAMÁTICA SUBYACENTE EN LAS EVALUACIONES EN LA SUIZA FRANCÓFONA

Recepción: 31/03/2020 | Revisión: 28/04/2020 | Aceptación: 01/09/2020

Verónica SÁNCHEZ ABCHI

Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP)
vssancheza@gmail.com

Jean-François DE PIETRO

Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP)
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Resumen: Este artículo se propone analizar la concepción de la enseñanza de la gramática que emerge de las prácticas de evaluación certificativa utilizadas en la parte francófona de Suiza. Asimismo, nos interesamos por la manera en que las evaluaciones se relacionan con los documentos de referencia oficiales que orientan la enseñanza obligatoria. En este sentido, analizamos 6 pruebas cantonales, dirigidas a todos los alumnos de 8H (alumnos de 11/12 años) de los cantones francófonos, teniendo en cuenta diferentes criterios: el espacio atribuido a la gramática en las pruebas, los contenidos movilizados, la relación con el texto, las acciones requeridas y la tipología de las preguntas. Las pruebas muestran que, aunque existe una base común de contenidos evaluados en todos los cantones, los diferentes formatos y las acciones requeridas se relacionan con distintas concepciones de la gramática. Asimismo, las operaciones y contenidos ausentes de las evaluaciones sugieren, igualmente, que estos no son priorizados en las aulas. Finalmente, las restricciones de las prácticas de corrección a gran escala tienen también consecuencias en la realización de las preguntas e, indirectamente, en la concepción de la gramática que se pone en juego. Las evaluaciones evidencian no una, sino diversas concepciones de la gramática, que reflejan parcialmente los principios de los documentos oficiales.

Palabras clave: evaluación de la gramática; enseñanza de la gramática; tipología de ejercicios; gramática textual; contenidos gramaticales.

THE CONCEPTION OF GRAMMAR UNDERLYING SWISS CERTIFICATION TESTS

This article aims to analyse the conception of grammar teaching that emerges from the assessment practices in the French-speaking part of Switzerland. We are also interested in the way in which assessments relate to the official reference documents that guide compulsory education. To do so, we analyse six cantonal 8H tests (11/12 year-old pupils) in the French-speaking cantons, taking into account different criteria: the place allocated to grammar in the tests, the contents mobilised, the relationship with the text, the required actions and the typology of the questions. The tests show that, although there is a common base of evaluated contents in all the cantons, the different formats and actions required are related to different conceptions of grammar. Likewise, the operations and contents absent from the evaluations also suggest that these are not prioritised in the classrooms. Finally, the constraints of large-scale tests correction have consequences on the implementation of the questions and, indirectly, on the conception of grammar that is at stake. The evaluations reveal not one, but several conceptions of grammar, which partly reflect the principles of official documents.

Keywords: grammar assessment; grammar teaching; exercise typology; textual grammar; grammatical contents.

LA CONCEPCIÓ DE LA GRAMÀTICA SUBJACENT A LES AVALUACIONS A LA SUISSA FRANCÓFONA

Resum: Aquest article es proposa analitzar la concepció de l'ensenyament de la gramàtica que emergeix de les pràctiques d'avaluació certificativa utilitzades a la part francòfona de Suïssa. Ens interessem també per la manera en què les avaluacions es relacionen amb els documents de referència oficials que orienten l'ensenyament obligatori. En aquest sentit, analitzem 6 proves cantonals, dirigides a tots els alumnes de 8H (alumnes d'11/12 anys) dels cantons francòfons, tenint en compte diferents criteris: l'espai atribuït a la gramàtica a les proves, els continguts mobilitzats, la relació amb el text, les accions requerides i la tipologia de les preguntes. Les proves mostren que, tot i que existeix una base comú de continguts avaluats a tots els cantons, els diferents formats i les accions requerides es relacionen amb diferents concepcions de la gramàtica. De la mateixa manera, les operacions i continguts absents de les avaluacions suggereixen, igualment, que aquests no es prioritzen a les aules. Finalment, les restriccions de les pràctiques de correcció a gran escala tenen també conseqüències a la realització de les preguntes i, indirectament, en la concepció de la gramàtica que es posa en joc. Les avaluacions evidencien no una, sinó diverses concepcions de la gramàtica, que reflecteixen parcialment els principis dels documents oficials.

Paraules clau: avaluació de la gramàtica; ensenyament de la gramàtica; tipologia d'exercicis; gramàtica textual; continguts gramaticals.

Introducción

La enseñanza de la gramática, en los países francófonos, ha sido frecuentemente objeto de debate. Las discusiones se centran en la terminología, en los enfoques didácticos, pero también, y fundamentalmente, en las finalidades mismas de la enseñanza: ¿Qué lugar se le debe dar? ¿La gramática debe estar exclusivamente al servicio de las competencias de producción y de comprensión de los alumnos o constituye también un campo de conocimientos *per se*? Los conocimientos gramaticales que se construyen en la escuela, ¿son verdaderamente útiles cuando se redacta o se lee un texto?...

Antes de abordar cuestiones tan complejas es necesario, primero, observar, desde una perspectiva didáctica, lo que pasa realmente en la escuela e intentar comprender qué gramática es efectivamente enseñada, cómo y con qué propósito. Se trata de establecer un inventario del estado actual de la enseñanza de la gramática, para explorar así algunas pistas de reflexión pertinentes para el área de estudio.

Hay diversas maneras de abordar este objetivo: desde la encuesta a los maestros hasta la observación de las prácticas (Marmy-Cusin, De Pietro, Bulea Bronckart, Gagnon, Panchout-Dubois y Capt, 2017) y el análisis de los manuales escolares (Capt, 2017). Todas estas posibilidades de estudio tienen sus ventajas e inconvenientes, en términos de viabilidad, representatividad, fiabilidad, profundidad, etc. El enfoque que hemos elegido aquí no pretende, ciertamente, sustituir o poner en tela de juicio los otros enfoques sino, más modestamente, ofrecer una perspectiva diferente, original –y pertinente– de la enseñanza de la gramática en la parte francófona de Suiza. Este enfoque se basa en el análisis de *las prácticas de evaluación institucional*, que pueden considerarse como un elemento «revelador» de las concepciones subyacentes a la enseñanza.

Al definir el contenido y la forma de las evaluaciones, las prácticas institucionales de evaluación, en forma de pruebas sumativas comunes, nos proporcionan una suerte de inventario «oficial» de los conocimientos y competencias que los alumnos deberían haber desarrollado, por ejemplo, en el campo de la gramática, gracias a la enseñanza que han recibido –o se supone que han recibido–. Estos conocimientos y habilidades que se esperan de los alumnos –y que entendemos que se visibilizan a través de la evaluación– hacen explícita una concepción de la gramática. En efecto, el lugar que ocupa la gramática en las evaluaciones, los objetos evaluados y las actividades que se requiere que los alumnos realicen ponen en evidencia esta concepción.

En la parte francófona de Suiza, la mayoría de los cantones organizan pruebas de referencia al final del año escolar para evaluar la adquisición de conocimientos y competencias vinculados al Plan de estudios (Plan d'études romand, en adelante PER, CIIP, 2010). El PER define los objetivos de aprendizaje y las expectativas básicas para las diversas materias. Para el francés en particular, los objetivos se organizan según diferentes ejes, como la comprensión escrita, la producción escrita, la comprensión oral, etc. Los contenidos relacionados con la enseñanza de la gramática se agrupan en el eje denominado «Funcionamiento de la lengua». El objetivo principal de este eje –para el ciclo 2 (alumnos de 8 a 12 años) al que se refiere nuestra contribución– es «construir una representación de la lengua para comprender y producir

textos»¹. Se enfatiza el vínculo entre la gramática y la comprensión y producción de textos, pero también la construcción de una representación de la lengua y la importancia de las actividades específicas destinadas en particular a un dominio progresivo de las «reglas fundamentales de la ortografía léxica y gramatical». Desde esta óptica, el PER propone operaciones de observación, identificación y comparación, así como una reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje al servicio de las prácticas comunicativas.

Esta doble perspectiva –gramática para la producción y la comprensión y, al mismo tiempo, reflexión sobre la lengua– incluye aspectos muy diversos, no necesariamente fáciles de conciliar, de lo que podría considerarse el campo de la gramática. Esta diversidad, como veremos, puede conducir a modalidades diferentes de evaluar «el funcionamiento de la lengua» en las pruebas cantonales.

Si bien en el contexto suizo se han realizado varios estudios sobre la enseñanza de la gramática, la relación entre la evaluación y la concepción de la enseñanza no ha sido explorada. Aunque la evaluación no nos permite saber lo que realmente sucede en el aula, proporciona información crucial sobre lo que se espera de la enseñanza y, en consecuencia, sobre los objetos gramaticales que se desea que los docentes enseñen. Así, por ejemplo, las preguntas de evaluación que involucran simplemente la restitución de las formas conjugadas de un verbo, sin ningún objetivo comunicativo y sin ningún vínculo con un texto, podrían sugerir que se promueve una visión descontextualizada de la gramática y, por lo tanto, conducir a los docentes a favorecer ese enfoque. Por el contrario, una actividad centrada en los efectos de un cambio en los tiempos verbales sobre el significado de un texto pondría de relieve una concepción de la gramática centrada en la reflexión (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001)

Esto es precisamente lo que queremos abordar en este artículo: las pruebas cantonales proporcionan información sobre objetos gramaticales que se espera que los alumnos dominen e, indirectamente, sobre lo que se debe enseñar, y permiten inferir así una concepción subyacente de la gramática. El análisis de las evaluaciones debería poder poner de relieve estas concepciones y su adecuación con el «discurso oficial» y las teorías didácticas actuales.

Nos proponemos así describir lo que se espera de la enseñanza de la gramática en la parte francófona de Suiza, a través del análisis de evaluaciones sumativas oficiales, con el fin de poder comprender la concepción de la gramática que subyace a esta enseñanza.

1. La enseñanza de la gramática en la región francófona de Suiza

A finales del siglo XX, la enseñanza del francés, y de la gramática en particular, experimentó profundas transformaciones en la región francófona de Suiza (para una síntesis, Aeby, de Pietro y Wirthner, 2000). En el marco de esta «renovación de la enseñanza», cabe, en particular, evocar estas tendencias:

¹ Ciertos objetivos relacionados con la gramática son indicados en otros ejes del PER, por ejemplo, para el ciclo 2, para la producción escrita, se indica: «utilización adecuada de las oposiciones imperfecto/ passé simple». (CIIP, 2010)

- la prioridad que se da a la *comunicación*: el trabajo sobre el funcionamiento de la lengua –conocido como *estructuración*– debe apoyar prioritariamente al desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita.
- en oposición a las descripciones gramaticales utilizadas hasta entonces, el trabajo sobre el funcionamiento de la lengua se apoya en nuevos modelos teóricos: en el estructuralismo y la gramática generativa, aplicadas ambas teorías de manera consistente y rigurosa; pero también en las teorías de la enunciación, la pragmática y la lingüística textual.
- el énfasis en los enfoques analíticos basados en procedimientos formales (sustitución, desplazamiento, pronominalización...) en lugar de los semánticos.

A estos elementos hay que añadir, a partir de los años ochenta, la aparición de un enfoque didáctico que tiene en cuenta estas transformaciones, pero que pretende ir más allá del aplicacionismo observado en las primeras fases de este movimiento de renovación. La didáctica hace hincapié en el estudio de las prácticas efectivamente observadas en el aula y procura tener en cuenta tanto el contexto en el que se desarrolla la enseñanza como los tres componentes del llamado triángulo didáctico (Houssaye, 1992): a) el objeto de enseñanza, b) el docente (sus conocimientos, sus prácticas, etc.) y c) los alumnos.

La enseñanza, de acuerdo con el enfoque actual, y de acuerdo con cómo debería ser evaluada, se define así en función de tres parámetros principales:

- el marco didáctico
- los documentos «institucionales» (plan de estudios, manuales...)
- las prácticas reales en el aula

1.1 El marco didáctico

Luego del giro estructuralista mencionado antes, que constituye la referencia de la «gramática de la oración», los enfoques centrados en el texto han ido adquiriendo gradualmente importancia –paralelamente con los avances en el campo de la lingüística, la pragmática y la sociolingüística– (Aeby, De Pietro y Wirthner, 2001). Estos enfoques han contribuido a clarificar la importancia del desarrollo de las competencias comunicativas. Los trabajos iniciados en la Universidad de Ginebra han tenido una fuerte influencia en esta evolución al desarrollar enfoques centrados en la producción y comprensión de textos caracterizados en términos de géneros textuales (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001). Se integraron así nuevas nociones gramaticales y textuales (conectores y organizadores textuales, repeticiones anafóricas, reformulación, cohesión, coherencia, etc.) en el trabajo sobre los textos y la comunicación.

Posteriormente, de cara a la elaboración de un nuevo plan de estudios para la enseñanza obligatoria, se inició un proceso de actualización más amplio de la enseñanza del francés: en primer lugar, por encargo de las autoridades educativas, el IRDP² llevó a cabo un análisis de la situación (Aeby *et al.*, 2000, 2001). Se constituyó luego un grupo de especialistas en didáctica para

² IRDP (Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique) es la estructura científica permanente de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Sus trabajos abordan diferentes objetos del sistema escolar y de la enseñanza (<https://www.irdp.ch/>).

establecer las principales orientaciones de la enseñanza futura, con un doble objetivo: a) integrar los cambios que se habían producido a partir de los años 80 (Béguelin, 2000; Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001) y b) apoyar la tarea de los redactores del nuevo plan de estudio.

El documento «Orientaciones» (CIIP, 2006), que surgió de este proceso, estableció el marco para la enseñanza, de acuerdo con las teorías didácticas. La enseñanza gramatical debería basarse en tres objetivos principales en estrecha interacción: 1) permitir a los alumnos comunicarse adecuadamente en francés aportándoles herramientas gramaticales operativas; 2) enseñarles a reflexionar sobre la comunicación y a observar y analizar el sistema de la lengua y los textos; 3) permitirles construir referencias culturales comunes, fundamento de la pertenencia a una misma comunidad comunicativa.

1.2 Las prescripciones y los documentos «institucionales»

Las autoridades educativas se basaron en gran medida en estos trabajos para establecer el marco de la enseñanza tal como la conocemos actualmente en Suiza. La aparición de las secuencias didácticas contenidas en los manuales *S'exprimer en français* (Dolz, Noverrazy Schneuwly, 2001) constituyó asimismo un aporte decisivo para la enseñanza focalizada en el desarrollo de competencias comunicativas. Las secuencias incluyen tanto módulos de actividades comunicativas como de actividades «independientes», de análisis y reflexión, y ejercicios sobre herramientas gramaticales pertinentes para el género textual.

Estos diferentes documentos y materiales están en la base del PER introducido en los cantones a partir de 2011. Para el eje «funcionamiento de la lengua», el PER define objetivos específicos para toda la escolaridad. Para el ciclo 2, que nos ocupa en este artículo, el objetivo es

(...) comprender mejor las reglas de funcionamiento de la lengua y (...) manejarlas de manera independiente y en el marco de la comprensión y la producción de textos. (CIIP, 2010, Observaciones Generales: 7).

Aun cuando el PER no es un marco de referencia para la evaluación, también da indicaciones sobre los aspectos prioritarios que deben evaluarse:

(...) La evaluación en esta área debe focalizarse en actividades centradas en la capacidad de los estudiantes para comunicarse [...]. Puesto que expresan la comprensión y el dominio del sistema, también es necesario evaluar las actividades relacionadas con el funcionamiento de la lengua (gramática, estructura léxica, ortografía y conjugación). (CIIP, 2010, Observaciones Generales: 14).

A la luz de estos documentos oficiales –el PER, el documento de «Orientaciones» (CIIP, 2006) y los manuales en uso– cabe esperar que las evaluaciones reflejen esta concepción de la gramática en «sentido amplio». Al mismo tiempo, este breve repaso muestra una cierta tensión entre dos facetas de la enseñanza de la gramática que coexisten en los documentos oficiales: una dimensión que afirma que la gramática debe estar al servicio de la comunicación, y otra que sugiere que el estudio del funcionamiento de la lengua es válido en sí mismo. Será interesante observar cómo

las pruebas cantonales tratan esta situación, en qué medida reflejan una gramática a la vez al servicio de la comunicación y al servicio del desarrollo de una reflexión profunda sobre el lenguaje.

1.3 Las prácticas de enseñanza gramatical en las clases

Los estudios sobre la enseñanza de la gramática en Suiza son, además de escasos, relativamente recientes. En este artículo, resulta pertinente saber en qué medida las prácticas de enseñanza se inscriben en las orientaciones presentadas antes o si, por diversas razones, ponen el acento en una u otra faceta de la enseñanza –una gramática al servicio de la comunicación o una enseñanza centrada solo en el estudio del sistema de la lengua, reducida a una gramática de la oración-. Este estado de la cuestión debería permitir analizar, posteriormente, si las tendencias que se observan en las evaluaciones reflejan las prácticas en las clases.

Desde la década del 2000 en adelante, varios equipos de investigación han trabajado en la descripción detallada de la enseñanza, con el fin de analizar los objetos gramaticales, los procesos de transposición didáctica, los objetos realmente enseñados y su apropiación por parte de los alumnos (Canelas-Trévisi y Bain, 2009; De Pietro, 2004; Dolz y Schneuwly, 2009). Estos trabajos describen las dificultades de la enseñanza en este dominio, que oscila entre el trabajo sobre la forma y el significado, entre el uso de un metalenguaje específico (adverbio, imperfecto, conector, etc.) y el uso de un lenguaje corriente (complemento, matiz semántico, etc.) y que cuando se trata de nociones textuales, encuentra dificultades para definir ciertos objetos lingüísticos (géneros textuales, organizadores) como «objetos gramaticales».

Algunos estudios han demostrado que la aplicación de secuencias didácticas centradas en los géneros textuales permite desarrollar en los alumnos, cuantitativa y cualitativamente, habilidades lingüísticas y un metalenguaje que no poseen –o no son capaces de activar– en el momento de una producción inicial del género textual trabajado (Dolz y Schewneuly, 1997; Pollo, 2000). Los avances en los aprendizajes pueden relacionarse con todos los aspectos del dominio de un género. En el caso del género textual «debate» puede tratarse de los diferentes roles (participante, moderador, etc.), la consideración del discurso de los demás (para refutar o apoyar) o los recursos lingüísticos que permiten construir los argumentos (concesiones, oposiciones, marcadores causales, etc.). Se trata aquí de una gramática «en sentido amplio» (CIIP, 2006), que tiende a permanecer implícita. Pero los avances pueden igualmente observarse en el uso de un metalenguaje específico del campo de la argumentación. El dispositivo didáctico alterna momentos «comunicativos» y momentos donde la gramática se trabaja por sí misma. Posibilita, así, un primer paso hacia una conciencia gramatical más explícita, caracterizada en particular por un distanciamiento del comportamiento lingüístico y la aparición de un metalenguaje que permite la expresión de este distanciamiento. El trabajo gramatical se centra en objetos que van más allá de la oración, de acuerdo con las teorías didácticas y las prescripciones del PER.

Sin embargo, el análisis de los manuales de enseñanza muestra que estos no se inscriben siempre en esta perspectiva. En efecto, un estudio de Bulea Bronckart, Marmy Cusin y Panchout-Dubois (2017), que analizó las actividades en los manuales escolares obligatorios para la escuela

primaria en la parte francófona de Suiza, puso en evidencia que los ejercicios de gramática no siempre se adecuaban a los principios de la gramática renovada.

Asimismo, los estudios de la práctica en el aula también muestran que es difícil, tanto para los alumnos como para los profesores, atender a esta doble finalidad: desarrollar herramientas para la comunicación y construir una representación de la lengua en tanto sistema (Bulea Bronckart, 2014). Un estudio de Marmy Cusin y Schneuwly (2013) sobre la creación de historias con elementos centrados en un fenómeno gramatical específico observó que las actividades ayudaban a los alumnos a centrarse en el objeto. Sin embargo, tenían dificultades para comprender y analizar estos fenómenos a nivel teórico. El uso de los conocimientos gramaticales en el contexto de la producción es difícil, puesto que cuando el análisis gramatical se integra en la producción, se pone al servicio del texto y la construcción del conocimiento sobre el lenguaje pierde parte de su importancia.

Estos trabajos muestran que es posible aplicar en el aula las orientaciones preconizadas por los documentos de referencia, pero también que resulta complejo conciliar el trabajo gramatical al servicio de la comunicación con la construcción de un conocimiento gramatical válido por sí mismo. Será interesante examinar si las evaluaciones logran resolver esta dificultad y cómo lo hacen, es decir, si logran evaluar los objetos gramaticales en relación con los textos, o si, en el contexto de la evaluación estos objetos son despojados de su función textual.

2. Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo

De acuerdo con nuestra hipótesis, las pruebas cantonales deberían proporcionarnos una visión general de los contenidos gramaticales que se supone deben ser enseñados, de acuerdo con los documentos oficiales. En este sentido, indirectamente, las evaluaciones nos permitirían inferir la concepción de la gramática movilizada en la enseñanza. Para explorar esta hipótesis de trabajo, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación.

1) ¿Qué importancia y qué lugar otorgan los cantones a las preguntas de gramática en sus pruebas? La estructura general de la prueba puede darnos información importante sobre la concepción del objeto que se enseña.

2) ¿Qué objetos gramaticales se evalúan? La selección de los contenidos a evaluar debería permitirnos reflexionar sobre la forma en que se entiende el objeto de enseñanza.

3) ¿Cuál es el formato de las preguntas de gramática? La tipología de las preguntas ofrece pistas sobre la concepción de la gramática enseñada. Una prueba con preguntas V/F podría dar la impresión de que los objetos gramaticales a evaluar son simples y fáciles de comprender.

4) ¿Cuáles son las acciones requeridas por las preguntas? Las acciones que el alumno debe realizar para responder a las preguntas proporcionan información específica sobre la concepción de la gramática. Así, una prueba centrada principalmente en la identificación de los objetos gramaticales refleja una concepción que contrasta con tareas que demandan explicaciones de los fenómenos lingüísticos.

Para responder a estas cuestiones, organizaremos este estudio en dos partes. En la primera parte, presentaremos un análisis de la estructura general de las pruebas y del lugar que ocupa en ellas la evaluación de la gramática. En la segunda parte, nos centraremos en el análisis detallado de las preguntas que evalúan el funcionamiento de la lengua (en adelante FdL). Estas preguntas se encuentran a menudo en «cuadernillos» («cahier», en francés) de evaluación independientes, y en cuadernillos que evalúan conjuntamente el FdL y la comprensión.

3. Metodología

3.1 Corpus y procedimiento de análisis

El corpus³ de análisis consiste en seis pruebas cantonales para alumnos del octavo año de la enseñanza obligatoria (11-12 años), elaboradas para el mismo año escolar en seis cantones francófonos. El proceso de elaboración de estas pruebas, preparadas por equipos formados por docentes y/o por especialistas en evaluación, puede variar de un cantón al otro (CIIP, 2018). Las evaluaciones son administradas por las autoridades cantonales, a todos alumnos de este nivel, en cada cantón, al finalizar el año escolar. El número de alumnos que realiza las pruebas, así como los resultados, constituyen informaciones confidenciales que no son comunicadas por los cantones. Sin embargo, en ciertos casos, las evaluaciones pueden ponerse a disposición de los docentes después de que se hayan hecho los exámenes.

Las pruebas se estructuran normalmente en «cuadernillos», cada uno de los cuales corresponde a uno o varios ejes del PER (comprensión escrita, producción escrita, funcionamiento del lenguaje, etc.).

En algunos casos, la gramática se considera como uno de los criterios para evaluar la producción escrita u oral. Sin embargo, la evaluación de la gramática se concretiza específicamente en las secciones que evalúan el FdL.

En la primera parte de de nuestro trabajo, analizaremos el lugar que ocupa la evaluación del FdL en la estructura general de las pruebas. En la segunda parte, nos centraremos específicamente en las preguntas de evaluación que se encuentran en los cuadernillos de «FdL» de las diferentes pruebas.

3.2 Criterios de análisis de las preguntas

En las secciones FdL de las pruebas analizadas, se identificaron 71 preguntas, que se analizan de acuerdo con los siguientes criterios.

- a) Los contenidos evaluados en las preguntas, de acuerdo con el plan de estudio.
- b) La relación con el texto. Analizaremos si la pregunta está vinculada con un texto y la naturaleza de esta relación (vínculo «real» o «texto como pretexto»).
- c) Formato de las preguntas. Se consideraron los formatos típicos de las evaluaciones cantonales (Pini, Reith, Weiss y Bugniet, 2006):

³ El corpus y todos los ejemplos presentados en el artículo han sido elaborados en francés y traducidos al español para esta publicación.

- preguntas abiertas
 - pregunta de opción múltiple
 - preguntas de respuesta visual (marcar, subrayar, colorear una categoría de palabras en el texto...)
 - preguntas de respuesta corta (por ejemplo, completar una frase con una función gramatical específica)
 - preguntas de clasificación de contenidos (por ejemplo, clasificación de palabras, de acuerdo con una categoría gramatical),
 - de relación de contenidos (por ejemplo, unir con flechas un pronombre con la palabra a la que hace referencia)
 - combinación de estos formatos.
- d) Acciones requeridas. Para ello tenemos en cuenta las categorías descritas por Bulea Bronckart, Marmy Cusiny Panchout-Dubois (2017), que describen diferentes acciones requeridas por las tareas gramaticales:
- acciones sobre ejemplos de lenguaje (observar, añadir, eliminar, mover, reemplazar, enmarcar elementos en grupos de palabras, frases o textos);
 - acciones para definir un concepto por sus características esenciales, por ejemplo, para justificar una respuesta;
 - acciones para denominar utilizando un metalenguaje específico (identificar un elemento de una categoría o etiqueta impuesta a un ejemplo o un conjunto de ejemplos);
 - acciones que relacionan dos conceptos (comparar, distinguir, elegir, clasificar, conectar);
 - acciones de utilización del concepto en la producción o corrección de ejemplos (producir con restricciones, transformar, corregir).

4. Análisis y resultados

4.1 Análisis global de las pruebas

En esta primera parte, presentamos un análisis general de la estructura de las pruebas y del lugar que ocupa en ellas la evaluación de la gramática. La Tabla 1 presenta un primer panorama del lugar que ocupa el eje FdL en las pruebas cantonales.

Cantón	Secciones de la prueba que evalúan el Funcionamiento de la Lengua (FdL)
1	a) Cuadernillo FdL b) Cuadernillo PE que integra FdL (con una nota independiente para el FdL y otra para la PE)
2	a) Cuadernillo FdL (Estructuración de la oración) b) Cuadernillo (Estructuración del texto escrito) que integra preguntas de FdL
3	a) Cuadernillo FdL b) Cuadernillo de CE que integra el FdL c) Cuadernillo de PE que integra el FdL en la corrección.

4	a) Cuadernillo FdL b) Cuadernillo de PE que integra el FdL en la corrección.
5	a) Cuadernillo FdL b) Cuadernillo de CE que integra el FdL c) Cuadernillo de PE que integra el FdL en la corrección.
6	a) Cuadernillo de CE que integra el FdL b) Cuadernillo de PE que integra el FdL en la corrección.

PE (producción escrita), CE (comprensión escrita), FdL (funcionamiento de la lengua).

Tabla 1. Evaluación del funcionamiento de la lengua (FdL) en las pruebas cantonales.

La primera observación que puede hacerse es que, a pesar de que persiguen el mismo objetivo –la evaluación de los contenidos del PER–, el lugar que se asigna en las pruebas a la evaluación de la gramática presenta algunas diferencias. Un aspecto, sin embargo, es común a todas: el eje FdL es un componente importante de la evaluación, ya que todos los cantones le dedican un cuadernillo independiente o una sección de cuadernillo.

El contenido gramatical también puede ser evaluado juntamente con la CE. Algunos cantones fusionan las preguntas de comprensión de lectura –con el objetivo específico de identificar la información y el significado del texto– y las preguntas de FdL en el mismo cuadernillo. En estos casos, la frontera entre los distintos elementos es a veces menos clara (véase la sección «relación con el texto»).

Por otra parte, todos los cantones que evalúan la producción escrita –5 de 6– adjuntan, a las tareas de producción escrita, una lista de criterios de corrección que integran el funcionamiento de la lengua como un aspecto a evaluar. Sin embargo, la ponderación de la gramática en la evaluación de la producción también puede variar: en algunas pruebas son los criterios ligados a la planificación y la coherencia los que obtienen más puntos y parecen considerarse como más importantes. En otras pruebas, los criterios gramaticales parecen estar al mismo nivel que, por ejemplo, la estructuración del texto. Así, por ejemplo, los criterios «tiempo verbal adecuado» o «presencia de grupos nominales» obtienen los mismos puntos que el criterio «estructura narrativa completa».

El cantón 1 constituye un caso especial. De hecho, la rejilla de evaluación de la producción escrita tiene en cuenta dos puntuaciones diferentes: una puntuación para los aspectos «comunicativos» de la producción y otra puntuación para el FdL. En efecto, en la rejilla hay un espacio reservado para el FdL (por ejemplo, «grupos nominales correctamente contruidos», etc.) y una segunda columna dedicada específicamente a los aspectos comunicativos («priorización de ideas», «respeto de la situación comunicativa», etc.). En esta prueba, por el hecho de obtener una «nota» independiente, la gramática se entiende claramente como un elemento al servicio de la producción, pero, al mismo tiempo, tiene una importancia en sí misma, independientemente de la intención comunicativa de la producción textual.

De manera general, este primer análisis nos muestra una amplia paleta de perspectivas, que tiende a evaluar de manera integrada la producción escrita y el FdL. Se podría pensar, así, que

en las pruebas subyace una concepción de la gramática en sentido amplio, en consonancia con lo planteado en los documentos oficiales. Sin embargo, no es posible saber si, en la enseñanza, existe realmente una interacción entre la escritura y los conocimientos gramaticales, ya sea a través de una perspectiva donde la gramática está implícita o en la que la producción escrita facilita una actividad metalingüística como fuente del aprendizaje gramatical (Campsy Fontich, 2019). Por lo tanto, cabe igualmente la posibilidad de que la gramática constituya «solo» un criterio de evaluación.

En el apartado siguiente, nos concentraremos en la manera de abordar la evaluación de la gramática en el marco de los cuadernillos de FdL, a fin de identificar las perspectivas involucradas en la concepción del objeto. Un análisis profundo de las diferentes preguntas debería ayudarnos a comprender mejor los enfoques subyacentes a la evaluación.

3.2 Las preguntas de evaluación del «Funcionamiento de la Lengua»

En este apartado tomamos en consideración las preguntas que evalúan de manera específica el FdL, es decir, las preguntas de los cuadernillos específicos FDL y FDL-CE. Excluimos aquí la evaluación de la gramática como criterio de corrección de la producción escrita, que evocamos en la sección anterior. Un total de 71 preguntas, provenientes de 6 pruebas diferentes forman el total del corpus.

Contenidos evaluados

En un primer momento identificamos los contenidos evaluados en las pruebas, en función de su vínculo con el plan de estudios (PER). La Tabla 2 presenta los contenidos evaluados en las preguntas, tomando como referencia la denominación de los objetivos del PER.

Contenidos PER	1	2	3	4	5	6
Tiempos verbales (empleo en el texto, conjugación)	x	x	X	x	x	x
Clases de palabras/ categorías gramaticales	x			x	x	x
Funciones gramaticales	x		X		x	x
Valores semánticos de subordinadas	x		X	x	x	
Tipos de oraciones			X			x
Empleo de oraciones subordinadas					x	
Pronominalización		x			x	
Vocabulario	x	x	X	x	x	x
Ortografía, concordancia, homófonos, puntuación			X	x	x	x

Tabla 2. Síntesis de contenidos evaluados.

Todas las preguntas se relacionan con objetivos que forman parte del eje FdL del PER. La evaluación de la estructura del vocabulario (relaciones de hiperonimia e hiponimia, sinonimia y antonimia) forma parte de los cuadernillos de FdL de todos los cantones. Aunque no puede considerarse contenido gramatical en sentido estricto, responde a la concepción de «gramática en sentido amplio» (CIIP, 2006) definida en los documentos oficiales, que se propone una reflexión general sobre el funcionamiento de la lengua. Las preguntas de ortografía, por su parte, se incluyeron también en este inventario porque en francés la ortografía permite evaluar contenidos gramaticales, tales como la concordancia.

Al analizar la tabla, se puede ver que ciertos contenidos son comunes a diferentes pruebas. Estos contenidos se refieren al sistema verbal, a la estructura y la función gramatical de los grupos nominales, a la identificación de las categorías gramaticales (adjetivos, adverbios, preposición...), a la concordancia y al uso de los pronombres.

Sin embargo, aunque estos contenidos se evalúan generalizadamente en las pruebas y parecen constituir una base común a todos los cantones, existen diferencias en la forma de abordar los objetos. Estas diferencias se refieren básicamente al estatus de dichos objetos. Por ejemplo, las preguntas que evalúan los conocimientos del sistema verbal pueden ser bastante diferentes: pueden tanto evaluar la identificación de un tiempo verbal, como la conjugación o el empleo de los tiempos en un texto.

Así, la pregunta «Lea el siguiente extracto del texto. Escriba el infinitivo de cada verbo. Conjugue los tres verbos en el condicional» evalúa la gramática como una habilidad en sí misma. La concepción subyacente que puede inferirse es la de una gramática como un conjunto de reglas decontextualizadas, y la evaluación del conocimiento gramatical se realiza a través de la recitación de reglas por parte de los alumnos (Purpura, 2013).

En otra prueba, encontramos la pregunta siguiente, que pone el acento en el empleo de los tiempos verbales en contexto (Figura 1):

Observa los verbos resaltados en el extracto (líneas 19-25).

Completa el cuadro.

Rellena la última columna utilizando el código A, B o C.

Código:

A: verbo que describe el trasfondo o los personajes

B: verbo que se refiere a una acción habitual, repetida o con una cierta duración

C: verbo que se refiere a una acción o pensamiento único.

	Verbo en infinitivo	Tiempo Verbal	Código
1. "ramassa" (recogió)			
2. Était (era)			
3. Sentait (sentía)			
4. Eut (tuvo)			

Figura 1. Ejemplo traducido de pregunta de evaluación. Fuente: Prueba cantonal anonimizada.

En el ejemplo, la pregunta exige no solo movilizar conocimientos sobre los tiempos verbales (clasificar los verbos marcados en el texto de acuerdo con el tiempo correspondiente), sino también indicar cuál es la función de los tiempos verbales del pasado en el relato. Esta pregunta sugiere un cambio de perspectiva en la concepción subyacente de la gramática, que promueve la reflexión sobre el papel de la gramática al servicio de la comprensión.

Vínculo con los textos

En los cuadernillos FdL y FDL-CE, las preguntas de evaluación de la gramática pueden asociarse de diversas maneras con los textos. En nuestro corpus, encontramos tres casos que describimos a continuación:

a) Ausencia de vínculo con el texto

En el corpus encontramos 45 preguntas de este tipo. Las preguntas están diseñadas para evaluar el contenido gramatical sin ningún texto de apoyo, o solo teniendo como base una oración o una lista de oraciones. Es el caso de este ejemplo que evalúa el conocimiento de la conjugación: «En las oraciones siguientes, indica las palabras que corresponden a la función solicitada (sujeto, complemento de verbo, etc.)». Estas preguntas podrían describirse como «descontextualizadas», en el sentido que prescinden del apoyo textual.

b) El texto como pretexto

22 preguntas pueden incluirse en esta categoría. En este caso, el mismo texto utilizado para la comprensión –o un fragmento de otro texto– se utiliza como apoyo para evaluar la gramática. Es el caso del ejemplo siguiente: «Identificar los verbos en tiempo presente. En el texto, resalte todos los verbos conjugados en tiempo presente.»

El texto ofrece un mínimo de contextualización para poder evaluar los conocimientos gramaticales en cuestión. Sin embargo, no es necesario comprender el texto para responder a la pregunta. El vínculo entre el conocimiento gramatical que se evalúa y la comprensión del texto es artificial.

c) Directamente relacionado con la comprensión del texto.

Esta categoría constituye una minoría: solo hay cuatro casos en el corpus. Se trata de preguntas de evaluación gramatical al servicio de la comprensión, directamente relacionadas con el texto, como el que ilustra el siguiente ejemplo: «Para cada pronombre resaltado, especifique de quién o qué se está hablando. Puede apoyarse en el texto.»

En este caso, identificar los nombres o los grupos nominales a los cuales reenvían los pronombres requiere volver al texto y comprenderlo en su totalidad. La evaluación de los recursos gramaticales está al servicio de la comprensión.

De manera general, se observa que, en los cuadernillos FdL, el texto tiende a desaparecer y, si está presente, su función suele ser un «pretexto» para evaluar las reglas gramaticales. La articulación de los diferentes recursos que se evalúan es difícil de establecer, lo que ilustra la tensión que evocamos en la sección 1.2.

Formato de las preguntas

Las preguntas fueron clasificadas de acuerdo con los formatos típicos movilizados en las evalua-

ciones, y que presentamos en la metodología. Los formatos de preguntas utilizadas presentan una importante diversidad, que sintetizamos en la Tabla 3.

Opción múltiple	Respuesta visual	Respuesta corta	Clasificación	Relación	Otros formatos	Preguntas con combinación de 2 o más formatos
15	6	26	8	2	3	11

Tabla 3. Formatos de preguntas en las evaluaciones.

Las preguntas más frecuentes son las que requieren una respuesta breve, de una palabra o frase (un verbo, la función gramatical de una palabra, etc.). Las preguntas de opción múltiple son igualmente muy frecuentes. Encontramos también 3 formatos que son menos frecuentes y que no son normalmente relevados en la bibliografía de elaboración de pruebas: se trata de dos cantones que evalúan la ortografía gramatical por medio del dictado y de una pregunta que atribuye un punto a la relectura y revisión de todas las respuestas, para controlar sintaxis y ortografía.

Observamos igualmente la ausencia de ítems de evaluación que exigen respuestas abiertas, en las se le solicita al alumno producir frases o textos con ciertas restricciones o explicitar un razonamiento gramatical. Salvo algunas preguntas que exigen completar o ampliar una oración con un complemento particular, en su mayoría, las respuestas esperadas son palabras previamente definidas. Lo que tienen en común estos formatos es un proceso de corrección relativamente simple. Aunque esta lógica es comprensible en una prueba a gran escala, constituye al mismo tiempo un límite para la selección de formatos, así como para las acciones requeridas. Además, sugiere una concepción restrictiva de la gramática.

Un caso particular lo constituyen las preguntas que combinan dos o tres formatos a la vez, como en la Figura 2:

Escriba estos verbos en "passé simple" y ubíquelos en la grilla palabras cruzadas.

Vouloir (ils) _____ [querer-ellos]
 Vivre (ils) _____ [vivir-ellos]
 Rendre (ils) _____ [devolver -ellos]
 Dévenir (ils) _____ [llegar a ser -ellos]
 Craindre (ils) _____ [temer -ellos]
 Voir (ils) _____ [ver-ellos]
 Prendre (ils) _____ [tomar -ellos]
 Etre (ils) _____ [ser-ellos]

Indique qué serie de letras aparece en las casillas grises de la grilla, comenzando de arriba hacia abajo.

A UVUIUGU
 B EVIRIDU
 C UCARUNI
 D UCIRIGU
 E UVIRUGI

Figura 2. Ejemplo de combinación de formato. Fuente: Prueba cantonal anonimizada.

En el ejemplo, los alumnos deben, primero, conjugar una serie de verbos en *passé simple*, en la persona indicada entre paréntesis (*ils*). Luego, deben incluir las palabras en un crucigrama. Finalmente, deben elegir una respuesta entre las opciones posibles, que indican el orden de aparición de ciertas letras clave en las casillas marcadas en gris en el crucigrama. El alumno tiene que elegir la serie correcta, lo que permite saber si los pasos previos se realizaron de manera adecuada.

Esta combinación de formato puede ser complicada para el alumno, pero es muy sencilla para la corrección, puesto que finalmente el corrector solo debe controlar si se ha elegido la opción correcta (no los verbos escritos ni el crucigrama).

El formato de las preguntas ofrece pistas sobre la concepción de la gramática movilizada. Así, una pregunta de opción múltiple, en la que se debe seleccionar una frase sin errores de concordancia, pretende evaluar en principio el mismo contenido PER que una tarea que requiere completar un texto respetando la concordancia. Sin embargo, en el primer caso, el texto está ausente.

Aunque la alta frecuencia de preguntas «cerradas» responde a la necesidad de facilitar la corrección, esta restricción repercute también en los objetivos gramaticales que se evalúan. Las preguntas cerradas pueden dar la impresión de que las cosas son sencillas. Pero esta simplificación, en algunos casos, puede contradecir la voluntad expresada en los documentos oficiales de enseñar una «gramática en sentido amplio». El formato pone de manifiesto una situación paradójica: Los documentos oficiales aspiran a una concepción «abierta» de la gramática, pero, por diversas razones, la gramática se «reduce» y se convierte en un dominio cerrado.

Acciones requeridas por las tareas

Como se indicó en la sección metodológica, para describir las acciones requeridas por las tareas, nos hemos basado en las categorías de Bulea Bronckart, Marmy Cusin y Panchout-Dubois (2017).

En el corpus, las preguntas que se centran en *acciones de ejemplos de lenguaje* –la primera categoría– constituyen la mayoría: 35 preguntas sobre el total del corpus. Esta categoría abarca una amplia gama de acciones posibles – observar, agregar, eliminar, mover, reemplazar, enmarcar elementos en grupos de palabras, oraciones o textos–. Se trata de preguntas como la siguiente: «En los cuadros, resalte todos los verbos conjugados en tiempo presente.»

En segundo lugar, encontramos 22 preguntas que movilizan *acciones de denominación o reconocimiento de características mediante el uso del metalenguaje*. Típicamente, se trata de preguntas en la que el alumno debe, por ejemplo, decir cuál es la función de un elemento.

Las preguntas que requieren la *utilización de un concepto en la producción o corrección de un ejemplo* son comparativamente menos frecuentes, pero también están presentes en el corpus. Encontramos 12 preguntas en esta categoría, difícil de distinguir a veces de la primera, y que puede ilustrarse con este ejemplo: «Reescriba esta frase reemplazando ‘yo’ (j’) por ‘mi compañero y yo’. Haga los cambios necesarios». Aquí se trata de *utilizar* un «concepto» –una regla de concordancia en realidad–, pero también de *reemplazar* (primera categoría). Tales ejemplos sugieren la importancia de considerar las categorías de manera prudente para clasificar las preguntas.

Finalmente, dos preguntas del corpus *relacionan conceptos diferentes*. Un ejemplo es la pregunta presentada anteriormente, en la sección «contenido» (Figura 1), que vinculaba el conocimiento de los tiempos verbales y su función en la narración.

Al observar las acciones movilizadas en las preguntas de nuestro corpus, es llamativo observar que ninguna de ellas entra en la categoría *definir un concepto por sus características esenciales*. La ausencia de este tipo de acción en las evaluaciones podría explicarse, en parte, por las dificultades que conlleva su corrección. Sin embargo, es posible también que estas actividades estén poco presentes en la enseñanza. En efecto, no se sabe exactamente lo que sucede en el aula, pero es de suponer que las evaluaciones impuestas por las autoridades educativas tienen un fuerte efecto de modelización de la práctica. En este sentido, cabe temer que, por falta de tiempo, los docentes prioricen en su enseñanza lo que se evaluará en los exámenes cantonales. Si este es el caso, la gramática como reflexión no parece ser una prioridad...

Los análisis hicieron emerger ciertas dificultades para clasificar las acciones requeridas por las preguntas, que pueden presentar superposiciones o límites poco claros. Sin embargo, dos elementos merecen ser puestos de relieve:

- Las preguntas del corpus requieren acciones diversas, pero la mayoría de ellas son «básicas», en el sentido que no comprometen el pensamiento de los alumnos; de hecho, muchas se basan fundamentalmente en la identificación de nociones o formas gramaticales (Nadeau y Fisher, 2006) a las que luego se añade una segunda acción (resaltar, encuadrar, etc.).
- La ausencia de ciertas acciones en las preguntas resulta particularmente útil para inferir la concepción gramatical de base.

Discusión

El objetivo de este artículo, que se focaliza en el contexto francófono de Suiza, es contribuir a una mejor comprensión de lo que se pone en juego en la enseñanza de la gramática, abordando esta cuestión desde un ángulo original y poco explorado: las prácticas de evaluación. En efecto, las evaluaciones pueden ser consideradas como reveladoras de las concepciones subyacentes de la enseñanza de la gramática, de la importancia que se le atribuye, de los objetos que se privilegian, de las actividades que se movilizan. Esta perspectiva pone en evidencia varios temas de importancia que intentaremos sintetizar en esta discusión.

En primer lugar, evocamos las orientaciones para la enseñanza gramatical propuestas por las teorías didácticas, destacando en particular su doble finalidad: utilitaria por un lado, al servicio de la construcción de las habilidades comunicativas, y reflexiva, por otro, para proporcionar un conocimiento relevante sobre el lenguaje. Observamos entonces que los documentos oficiales habían adoptado en gran medida estas propuestas, en particular en el nuevo Plan de Estudios vigente. Sin embargo, observamos también una tensión latente entre estos dos objetivos de la enseñanza, tensión confirmada por diversos estudios, que demuestran que no es sencillo realizar conjuntamente –y de forma articulada– un trabajo gramatical al servicio de la comunicación y la construcción de un conocimiento gramatical al servicio de la comprensión del FdL.

Entonces, ¿cuál es el aporte en relación con estas cuestiones que ofrece el análisis de las evaluaciones? Todas las pruebas que hemos analizado tienen en cuenta el «funcionamiento de la lengua» y, aunque existen divergencias en las formas de evaluarlo en los distintos cantones, las prácticas no resultan ser fundamentalmente diferentes. Por una parte, todas evalúan los conocimientos gramaticales en acción, en las pruebas de producción escrita en particular, en las que algunos de los criterios de corrección considerados son criterios gramaticales –«la gramática al servicio de»–; y todas evalúan ciertos conocimientos relativos a la gramática *per se*, también en consonancia con el PER.

Sin embargo, en relación con la tensión mencionada, se observa cierta confusión, en la forma de concebir y evaluar los objetos o, más aún, en la forma de tener en cuenta la perspectiva textual propugnada por la didáctica y la articulación de estos dos propósitos. De manera general, se advierte que:

- cuando se evalúan los conocimientos gramaticales en el contexto de una producción textual, toda «reflexión» parece estar ausente, solo cuenta el resultado;
- por el contrario, cuando se pretende evaluar el «dominio del sistema» en relación con un texto, este último tiende casi siempre a ser sólo un pretexto. En efecto, la relación de los contenidos gramaticales con el texto –por ejemplo, el rol de una categoría gramatical en la construcción del sentido– se evoca raramente. Así, las dos facetas del conocimiento gramatical permanecen fuertemente compartimentadas, no están conectadas, no interactúan.

Sin embargo, algunos ejemplos muestran que la articulación no es imposible. Es el caso de la pregunta siguiente, tomada de una prueba que se basa en un texto de Henry Bauchau y que resulta particularmente interesante: «Busca tres palabras en el texto que contengan índices que permiten saber que Diostime es una mujer». Para responder, es necesario leer el texto atentamente, e identificar los indicadores –pronombres y marcas de concordancia– de orden gramatical.

Nuestros análisis sugieren que este es el desafío que se plantea hoy en la enseñanza –y en la evaluación– de la gramática, y de manera más general, del funcionamiento de la lengua. Este desafío es el núcleo de las investigaciones que está llevando a cabo actualmente, como parte de un proyecto⁴ más amplio, un equipo formado por profesores de la Universidad de Ginebra, de institutos de formación pedagógica y por el IRDP. Este proyecto consiste en desarrollar y experimentar en las clases secuencias didácticas gramaticales –que tratan la función de complemento del nombre y el valor de los tiempos pasados–, y que proponen dos formas diferentes, más o menos integradas, de vincular el trabajo sobre los textos y el trabajo sobre el funcionamiento de la lengua. En estudios futuros, estas secuencias deberían igualmente poder experimentarse en contextos evaluativos.

En otro orden de cosas, el análisis de las pruebas muestra el importante papel que desempeñan los formatos de las preguntas en la construcción de los objetos disciplinares. En efecto, el hecho de proponer preguntas «fáciles de corregir» (respuestas cortas, preguntas de opción múltiple, etc.) parece tener el efecto de imponer una concepción reductora, incluso normativa, de los

4 Proyecto «Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux» (FNS n°100019_179226, 2018-2022) llevado a cabo por el grupo GRAFE'MAIRE (IP: Ecaterina Bulea Bronckart).

conocimientos gramaticales, como si estos conocimientos pudieran entenderse siempre en forma de respuestas simples. En consecuencia, la evaluación del dominio de la lengua se limita con demasiada frecuencia a la identificación y denominación de categorías –sin que los alumnos deban argumentar sus respuestas–, a la restitución de formas memorizadas o a la aplicación de reglas... perspectiva que contradice, evidentemente, el propósito reflexivo de la enseñanza de la gramática.

Conclusión

La evaluación no es la enseñanza, pero las prácticas evaluativas pueden tener un fuerte efecto de modelización: en efecto, es posible pensar que los docentes priorizarán en su enseñanza los contenidos que se evaluarán. En este sentido, el riesgo que deriva de ese efecto de modelización es una enseñanza que deja poco espacio a la reflexión sobre el objeto gramatical. Los análisis presentados aquí y las pistas que emergen de este trabajo deberían ayudarnos a continuar la reflexión, para pensar en una práctica evaluativa que se base y que influya una verdadera enseñanza gramatical en sentido amplio (De Pietro, 2004).

Esperamos haber mostrado que el enfoque –algo particular– elegido para tratar de identificar la forma en que se concibe y se aplica la enseñanza de la gramática en la parte francófona de Suiza resulta pertinente y que el estudio de la evaluación puede constituir una revelación interesante.

Nuestro trabajo muestra, en todo caso, el desafío de enseñar una gramática útil, «al servicio de», y que contribuya, al mismo tiempo, a la construcción de conocimientos sólidos y a la reflexión sobre el funcionamiento del sistema.

Referencias bibliográficas

- Aeby, S., de Pietro, J.-F., y Wirthner, M. (2000). *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Neuchâtel: IRDP.
- Aeby, S., De Pietro, J.F., y Wirthner, M. (2001). *Français 2000: propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.
- Béguelin, M.-J. (Dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Bulea Bronckart, E. (2014) Quels repères pour l'enseignement grammatical? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande. *Babylonia*, 2, 36-40.
- Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V., y Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français: usages, problèmes, perspectives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 131-149. doi: 10.4000/reperes.1203
- Camps, A., y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-36. doi: <https://10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
- Canelas-Trévisi, S., y Bain, D. (2009). La grammaire scolaire au service de l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif? Analyse critique de quelques pratiques en classe du

- secondaire. En J. Dolz y C. Simard (Eds.), *Les pratiques de l'enseignement grammatical en classe de français* (pp. 155-176). Québec: Presses universitaires de Laval.
- Capt, V. (2017). Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte. Un parcours dans les moyens suisses romands d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 151-166. doi: 10.4000/reperes.1206
- CIIP (2006). *Orientations. Enseignement/ apprentissage du français en Suisse romande*. Neuchâtel: Plateforme du Plan d'études romand.
- CIIP. (2010). PER (Plan d'Études Romand). Recuperado de: <https://www.plandetudes.ch/> Neuchâtel: Plateforme du Plan d'études romand.
- CIIP. (2018). *Rapport de la CIIP relatif à la mise en œuvre de la Convention scolaire romande (CSR) À l'intention de la Commission interparlementaire de contrôle de la CSR*. Neuchâtel: Plateforme du Plan d'études romand.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2009). Ces maudites relatives! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire. En J. Dolz y C. Simard (Eds.), *Les pratiques de l'enseignement grammatical en classe de français* (pp. 125-153) Québec: Presses universitaires de Laval.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: DeBoeck / COROME.
- De Pietro, J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école: le cas de la Suisse francophone. En C. Vargas (Dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 81-91). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle didactique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Marmy Cusin, V., y Schneuwly, B. (2013). Intégrer des apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel. En *Enseigner la grammaire* (pp. 357-375). Palaiseau: Ed. de l'Ecole polytechnique.
- Marmy-Cusin, V., De Pietro, J.-F., Bulea Bronckart, E., Gagnon, R., Panchout-Dubois, M., y Capt, V. (2017). Symposium «La grammaire comme objet d'enseignement: relations et tensions entre savoirs de référence, savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner». En N. Lindauer, M. Schläpfer y P. Schmidiger (Eds.), *Les didactiques et leurs références disciplinaires: documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 19 janvier 2017* (pp. 40-43). Bern: Swissuniversities.
- Nadeau, M., y Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Pini, G., Reith, E., Weiss, L., y Bugniet, F. (2006). *Guide méthodologique pour l'évaluation et la mesure en éducation*. Genève: Développement et innovation pédagogique au cycle d'orientation (DIPCO).
- Pollo, A. (2000). *Enseigner le débat en 5P: analyse des capacités argumentatives orales à partir d'une séquence didactique*. Mémoire de licence. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Purpura, J. (2013). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.