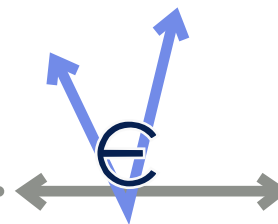


VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 2 Núm. 3, enero-julio 2023 ISSN: En trámite

DOI:10.56375/ve3.2-18

Fecha de recepción: 30 mayo de 2023

Fecha de aceptación: 1 de agosto de 2023

Fecha de publicación: 29 de julio de 2023

Cómo citar este artículo

Le Mur, R.(2023).Evaluar con el juego, una alternativa para pasar de lo sumativo a lo formativo.*VECTORES.educativos*, 2 (3), 1-14.
DOI:10.56375/ve3.2-18

Evaluar con el juego, una alternativa para pasar de lo sumativo a lo formativo

Evaluate with the game, an alternative to go from the summative to the formative

Rozenn Le Mur
ORCID:0000-0002-5288-1976
Universidad de Guadalajara

Resumen

Esta investigación se propone analizar el uso de un juego de mesa para evaluar el desempeño de alumnos de Francés Lengua Extranjera (FLE) en nivel A1 en el contexto de un proyecto de titulación de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara. El problema detectado fue que los estudiantes presentaban ansiedad en las evaluaciones sumativas, lo que les hace cometer errores que no hacen en otros momentos, y que por lo tanto impide evaluar sus competencias comunicativas de forma confiable. A partir de la implementación de un ejemplo de juego de mesa diseñado para evaluar este grupo desde el enfoque de comunicación-acción promovido por el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER), se propone una reflexión sobre cómo este tipo de herramienta lúdica y la situación auténtica en la cual se aplica permiten evaluar a los alumnos de una manera más válida. A partir de los resultados obtenidos (menos ansiedad, más motivación, más interacciones entre pares), se analiza la implementación de la evaluación con el juego a la luz de diferentes ejes conceptuales, como la pedagogía del error, la dimensión incierta, la gramática de los comportamientos culturales o la cuestión de la subjetividad en la evaluación. Se muestra que el juego puede ser una herramienta valiosa para evaluar, siempre y cuando se prepare adecuadamente y se articule con una reflexión pedagógica de parte del evaluador.

Palabras clave: juego, evaluación, lengua extranjera

Abstract

This research aims to analyze the use of a board game designed to assess the performance of French as a Foreign Language (FFL) student at A1 level, within the context of a Bachelor's degree project in French Didactics as a Foreign Language at the University of Guadalajara. The identified problem was that students undergo anxiety during summative assessments, leading them to make mistakes that they don't usually make, thus hindering the reliable evaluation of their communicative competencies. Through the implementation of a board game designed to evaluate this group from the communication-action approach promoted by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), a reflection is proposed on how this type of playful tool and the authentic situation in which it is applied allow for a more valid assessment of students. Based on the results (less anxiety, increased motivation, more peer interactions, development of cultural competencies), the implementation of the evaluation with game is analyzed in light of different conceptual axes such as error pedagogy, the uncertain dimension, the grammar of cultural behaviors, and the question of subjectivity in evaluation. It is demonstrated that the game can be a valuable tool for assessment, provided that it is properly prepared and articulated with a pedagogical reflection from the evaluator.

Keywords: Game, evaluation, foreign language

Introducción

En la década de 1970, aumentó el interés por el aprendizaje del inglés como lengua vehicular. David Crystal (1997) describe cómo el inglés, en este período, se convirtió en la lengua dominante en la comunicación internacional y cómo ha influido en la cultura, la política y la sociedad a nivel global. Como consecuencia, surgió en los Estados Unidos un nuevo campo de estudio llamado Language Testing (Laurier, 2021). Se buscaba diseñar pruebas de idioma que permitan una medición fiable, válida y práctica del dominio del inglés como segundo idioma, del estilo del Test of English as a Foreign Language (TOEFL). Desde lo francófono, se desarrollaron pruebas similares, como el Diplôme d'études en langue française (DELFL), que hasta ahora es un examen certificado que suele ser exigido en diversas circunstancias a nivel internacional (entrar a un programa de estudios, participar en redes de investigación, obtener ofertas laborales, realizar actividades comerciales, etc) (Laurier, 2021).

Claramente, la existencia de este tipo de pruebas facilita algunos procesos administrativos. Sin embargo, se notó numerosas veces que los alumnos (en particular los estudiantes que necesitan comprobar su dominio del francés para su desempeño profesional) se focalizan en la preparación al examen, sea el DELFL u otra evaluación para la certificación. Se preocupan excesivamente por la prueba, lo que a su vez afecta sus resultados, porque llegan a su evaluación en un estado evidente de ansiedad y estrés, bloqueándolos de sus capacidades tales como la fluidez en la expresión de sus ideas, el manejo de un vocabulario variado, el uso de una pronunciación y entonación correcta; Cometen errores en sus respuestas al examen que no cometen en otras circunstancias. Por otra parte, los que tienen éxito no demuestran necesariamente competencias lingüísticas que se podrían transferir en un contexto auténtico, exponen sobre todo habilidades para memorizar contenidos y adaptarse al género específico que es el examen certificado. Este tipo de evaluación tiene como objetivo principal otorgar un certificado del nivel de competencia en el idioma alcanzado por un estudiante. Sus características principales son la división por niveles de competencia (como A1, A2, B1, etc), la estandarización, la búsqueda de la objetividad y la acreditación. Para Christian Purin (2023), estos exámenes no determinan a largo plazo lo que los alumnos podrán hacer en la vida real con las competencias que han adquirido en clase (es lo que llama la "extrapolación" en la evaluación certificación).

Desde la reflexión académica sobre la didáctica del francés, este problema ya fue documentado ampliamente (Bonniol y Vial, 1997; Scallon, 2000), donde se destacan las cualidades de la evaluación formativa en comparación con la evaluación sumativa. Se reconoce la importancia de la implementación de estrategias de evaluación continua para favorecer el aprendizaje. También, el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) promueve un enfoque orientado a la acción, que permita enseñar a los estudiantes a actuar en situaciones reales, de expresarse y cumplir tareas haciendo uso del idioma. En consecuencia, aunque de manera menos explícita, fomenta necesariamente un tipo de evaluación integrada, orientada al proceso más que al resultado.

Sin embargo, todavía existe una fuerte tendencia hacia la evaluación sumativa dentro de las instituciones de enseñanza y las pruebas a gran escala no han desaparecido, y continúan siendo un referente principal para medir el nivel de los estudiantes de FLE Mauren y Puren, (2019). Esto se evidencia, por ejemplo, en un estudio que habla de la preferencia de los profesores por la aplicación de evaluaciones llamadas "duras", por Frodden et al. (2004) que no toman en cuenta las diferencias individuales y las circunstancias específicas y que son más fáciles de diseñar y aplicar (Leuro, 2013). La falta de estabilidad laboral de los profesores, directrices claras y consenso contribuye a una convivencia confusa de las evaluaciones sumativa y formativa (Arias et al, 2005). Por lo tanto, es necesario crear y utilizar estrategias y métodos de evaluación diferentes, que refleje de manera más fiable y válida las capacidades lingüísticas del estudiante.

En el contexto de un proyecto de titulación de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara del estudiante que se asesoró [comunicación personal, julio 2022-mayo 2023], también profesora de FLE), bajo la modalidad de "producción de materiales educativos", se diseñó un juego de mesa ("Contre la montre", en español "A contrarreloj") para evaluar los conocimientos adquiridos durante un curso de FLE correspondiente al nivel A1 del MCER. Frente al problema detectado (una preocupación excesiva por parte de los alumnos les impedía mostrar su verdadero potencial durante el examen), el propósito fue diseñar un material lúdico que permita a los alumnos estresarse menos y participar más, para poder así valorar sus capacidades lingüísticas y también otros constructos comunicativos relacionados con el aprendizaje.

Se propone aquí analizar este protocolo de evaluación basado en el juego y poner a prueba la siguiente hipótesis: evaluar con el juego limita la ansiedad del estudiante, lo que le permite desempeñarse mejor. Además, el docente puede evaluar las competencias comunicativas del alumno de manera más fiable y válida.

Aportes teóricos

Desde el reconocimiento del problema, la cuestión de las técnicas e instrumentos de evaluación en la didáctica de lenguas ha sido considerada con frecuencia de manera teórica (Bausela- Herreras, 2005; Springer, 2014; Coté y Duong, 2021; Laurier, 2021), pero poco abordado a través de casos concretos. En este aspecto, Nolasco (2015, p.18) subraya la relevancia del uso de herramientas didácticas para la evaluación, explicando que permitiría una mejor participación de los estudiantes, y que mejoraría sus capacidades para apropiarse de los aprendizajes.

Lo que sí se ha desarrollado, es la utilización de diferentes técnicas y materiales durante las clases de FLE, siguiendo un enfoque comunicación-acción (Bourguignon, 2006; Purin, 2009; Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, Saydi, 2015). Se observa un avance importante en términos de estrategias y herramientas de exposición y asimilación de contenidos académicos. Existen múltiples sitios de Internet como por ejemplo "Le point du FLE", "les experts du FLE", "le café du FLE" que demuestran que muchos docentes de FLE siempre están en la búsqueda de nuevos métodos y nuevos materiales

para que la clase sea más dinámica y permitir que los estudiantes progresen en contextos de situaciones auténticas (Helme et al., 2014). Los juegos, en particular, han sido objeto de atención desde los años 70, aunque fue necesario esperar hasta los años 90 para una reflexión más profunda y para introducir el juego como herramienta pedagógica de manera integral (Hedouche, 2016).

Desde entonces, numerosos trabajos de investigación demuestran que los estudiantes tienen una visión positiva de las actividades lúdicas (Huyen y Nga, 2003, Uberman, 2003, Autor, 2023), se sienten motivados por los elementos competitivos, los aspectos estratégicos, el ambiente relajado y amistoso. Los profesores, por su parte, observan que los alumnos parecen aprender de forma más rápida y duradera y que parecen tener menos presión (Sarpparaje, 2015).

Desafortunadamente, esto no se ha visto en el campo de la evaluación, o en pocos casos como por ejemplo el estudio de Inda *et al.* (2008), donde proponen un modelo de evaluación basado en el *Role-playing* (juego de roles), donde muestran que esta dinámica lúdica generó mejores resultados que cuando una metodología tradicional de evaluación está aplicada. Sin embargo, en gran medida, todavía persisten los métodos estandarizados que se centran principalmente en el examen de los conocimientos teóricos, memorizados, en un ámbito descontextualizado de aplicación real de las competencias comunicativas.

Contextualización, metodología y material empleado

La institución donde se aplicó el juego *Contre la Montre* como método de evaluación es una institución privada llamada "*American World Language*" se enfoca principalmente en la enseñanza del idioma inglés. Como los cursos de FLE representan una parte reducida de la oferta pedagógica de la escuela, los directivos no intervienen en el desarrollo de la planeación didáctica de francés, no proponen manuales u otro material didáctico, y no indican líneas que seguir en cuanto a la evaluación. Es la razón por la cual se decidió aplicar el juego en esta institución, por la gran libertad de cátedra que deja y que no se hubiera encontrado en otras instituciones. Así, pudo diseñar todo el semestre pensando en un sistema de evaluación formativa, sin tener que preparar los alumnos para un examen de certificación.

Además, el grupo reducido de seis alumnos también fue un factor que facilitó el proceso de evaluación y que permitió apreciar a fondo las particularidades y las evoluciones de las competencias individuales de cada estudiante.

Metodológicamente, se procedió en varias etapas:

1. La definición clara de los objetivos de la evaluación, del tipo de competencias comunicativas que se proponía medir y de los criterios para valorar dichas competencias tomando en cuenta de la forma más exhaustiva posible los diferentes factores relevantes (características de los alumnos, tiempo disponible, material disponible, etc) (Hedouche, 2019).
2. El diseño del juego en paralelo con los criterios y la tabla de evaluación correspondientes al nivel A1 del MCER, y considerando las seis cualidades esenciales de la evaluación propuestas

- por Bachman y Palmer (1996) y comentadas por Leuro (2013), Laurier (2021) y Purin (2023), (la fiabilidad, la validez, la autenticidad, la interactividad, el impacto y la viabilidad).
3. La aplicación del juego para evaluar, y la observación del desempeño de los alumnos y el reporte de estos datos en la tabla de evaluación, para luego proceder a su interpretación.
 4. La retroalimentación con los alumnos, primero en conjunto, y luego de forma individual.
 5. La aplicación de un cuestionario y un grupo de discusión con los estudiantes para reflexionar sobre sus impresiones en cuanto a la evaluación. El cuestionario propone una unidad de medida que va desde "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo". Permite evaluar los siguientes puntos: si la actividad fue divertida, si fue estresante, si se sintieron motivados, si sienten que participaron más, si tuvieron más interacción con sus compañeros, si se sintieron juzgados por los demás, si sintieron que aprendieron algo sobre cultura francesa y si sintieron que la actividad permitió evaluar sus progresos en francés de manera más justa que con el examen escrito.

En cuanto al material, el juego *Contre la Montre*, fue diseñado inspirándose de diferentes juegos de mesa existentes (como por ejemplo, *Taboo*, *Pictionnary* y *Guesstures*). Su estructura es la del "Jeu de l'oie" (Juego de la oca): los jugadores se reúnen en equipos y se mueven por 40 casillas de diferentes colores de un tablero, deben sacar cartas y responder o realizar desafíos que permiten evaluar competencias de diferentes tipos: gramática, vocabulario, comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita y conocimientos socioculturales. Como ya indicado, la profesora Brenda Bañuelos diseñó las cartas para evaluar los elementos del programa de A1 del MCER. Por ejemplo en gramática, se formulan preguntas relativas a los artículo posesivos, a la conjugación de los verbos al tiempo presente, a las preposiciones de lugar, etc. Además, agregó componentes propios de este tipo de juego de mesa (obstáculos, *bonus*, *jokers*, etc).

FIGURA 1

Ejemplos de carta.



Categoría Producción (izquierda) y Cultures (derecha)

Resultados

En relación al objetivo principal planteado, podemos decir que el juego ha respondido satisfactoriamente a las expectativas planteadas. Quedó claro, desde la experiencia docente, que los alumnos disfrutaron la actividad y que permitió obtener con este formato información adicional en comparación con los resultados de una evaluación sumativa. Los estudiantes siempre estuvieron involucrados, reaccionando, nunca estuvieron esperando pasivamente su turno. Así, el juego permitió evaluar competencias comunicativas de una forma más dinámica, y no artificialmente separadas en producción y comprensión oral y escrita, como suelen estar organizados los exámenes tradicionales. Con un mismo desafío, los alumnos podían expresar diferentes capacidades, ligadas no solamente al saber, sino también al saber-hacer y al saber ser. Por lo tanto, al integrar componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, el juego permitió cumplir directamente con el enfoque orientado a la acción fomentado por el MCER.

La aplicación del experimento en cuanto a la evaluación con el juego (para poner a prueba la hipótesis que los niveles de ansiedad de los estudiantes iban a bajar drásticamente en este ámbito) nos señaló que era necesario hacer una aclaración. En la encuesta, se preguntó a los alumnos si sintieron que la actividad había sido estresante: la mitad contestaron "en desacuerdo" y la otra mitad contestaron "neutro", lo que fue sorprendente porque las observaciones apuntaban claramente a nivel de ansiedad mucho más bajo. Lo que se debe tomar en cuenta aquí es la distinción entre la ansiedad y el estrés. Los alumnos explicaron durante el grupo de discusión que, efectivamente, no sintieron ansiedad, sin embargo, el estrés seguía presente. No desapareció porque es un componente es de hecho un componente importante de los juegos de mesa, en particular los que están regidos por la gestión del tiempo.

Un elemento que resultó ser capital como diferencia con las pruebas sumativas, es que los estudiantes tenían la oportunidad de formular repetidamente lo que en un examen tradicional deben contestar muy pocas veces. Si durante el juego, el alumno se equivocaba una vez en la formación de una pregunta, por ejemplo, tenía otras oportunidades para demostrar que había sido un error puntual. Asimismo, los alumnos no se bloqueaban por la preocupación por equivocarse. Una vez instalada la dinámica del juego, los estudiantes interactuaban de manera cada vez más espontánea, "olvidando" la evaluación. La consecuencia, de hecho, es que se equivocaban menos.

La apreciación de los estudiantes también fue positiva. Por empezar, todos comentaron que la actividad fue divertida. Entendieron fácilmente las instrucciones y experimentaron una mayor fluidez en su expresión en comparación con experiencias previas de exámenes de francés. No sintieron bloqueos debido a la ansiedad, y por lo tanto opinaron que la aplicación del juego les permitió ser juzgados de manera más "justa" que una evaluación tradicional. Para lograr este resultado, la gestión del tiempo fue determinante. Para que el juego sea divertido, debe mantener un ritmo adecuado y para que sea una herramienta útil de evaluación, debe permitir que cada estudiante se exprese lo suficiente. Para lograr este último punto, se tuvo que realizar dos partidos en lugar de uno. Asimismo, es



importante tratar de reproducir las prácticas propias del juego de mesa para darle ritmo: lanzar una moneda para elegir quién va primero, agitar los dados antes de tirarlos, utilizar ciertas exclamaciones en momentos específicos como "¡oh, no, otra vez no!" o realizar movimientos de celebración cuando se gana.

Este último aspecto también tiene mucho que ver con algunos indicadores contemplados en la encuesta, por ejemplo, la motivación que sintieron los alumnos. Todos contestaron en la encuesta que se sintieron motivados por la actividad, y comentaron en el grupo de discusión que este tipo de actividades les hacían más propensos a seguir sus estudios de francés. También todos se dieron cuenta que hablaron mucho más que en un examen tradicional, y que tuvieron más interacción con sus compañeros que en otras actividades. Incluso, si hacían un error en la formulación de una frase, a menudo se corregían entre sí. Estas "rectificaciones" se formulaban como apoyo, y no tenían función de reproche o crítica negativa, por lo que esta dinámica participó ampliamente en consolidar la unidad del grupo. Este reforzamiento de buenas interacciones entre pares, de respeto, colaboración y cooperación, se derivó de la actitud de la profesora en este momento. Se había debatido de antemano sobre el papel que debía adquirir durante la evaluación: ¿Qué papel debía adquirir? ¿Qué tanto debía participar? ¿Debía comentar, corregir, etc? Lo que se decidió implementar fue que la maestra debía tratar de "hacerse olvidar" lo más posible para romper así con el automatismo de los alumnos de dirigirse exclusivamente a ella para obtener su aprobación. Los alumnos comentaron en el grupo de discusión que al no depender constantemente de la guía de la maestra, se sintieron más empoderados para comunicarse entre ellos y resolver problemas de manera colaborativa.

Finalmente, el último punto que los estudiantes destacan en la encuesta es que sintieron que aprendieron algo sobre cultura francesa. Aparte de los mismos elementos de "conocimientos socioculturales" que estaban evaluados con las cartas verdes (de la categoría *culture*) en el juego, se desempeñaron en un contexto similar a una situación auténtica de un juego de mesa en Francia, entre familiares o amigos. Podían hacer uso de algunos modismos, de lenguaje informal y de una actitud diferente a la que corresponde al género del salón de clase: se movían libremente alrededor de la mesa, expresaban exclamaciones entusiastas y en ocasiones se interrumpían mutuamente sin que esto fuera percibido como una falta de respeto. Se destaca aquí la importancia de la motivación intrínseca y del aspecto afectivo en relación a su desempeño en FLE. Los estudiantes se pueden implicar personalmente y mostrar más marcas de emoción: exclamaciones de felicidad o decepción al ganar o perder puntos y un lenguaje corporal más activo que de costumbre.

Discusión

Por naturaleza, el juego ofrece a los estudiantes un ambiente de aprendizaje en el que el estrés, relacionado con la competitividad del juego, desencadena más entusiasmo que nerviosismo o ansiedad. Los estudiantes se centran en el mensaje, no en el idioma (Uberman, 1998). En lugar de



prestar atención a la precisión de las formas lingüísticas, la mayoría de los participantes hacen todo lo posible para ganar. Por lo tanto, este estrés, a diferencia de la ansiedad, les permite enfocarse más y realizan menos errores que en un examen tradicional. En consecuencia, se pueden evaluar las competencias comunicativas de los alumnos de manera más precisa. Aquí se evidencia lo que Silva (2000, p. 17) llama pedagogía del error: integrada en el juego, la corrección de los errores de lenguaje puede ser a la vez desdramatizada y mejor aprovechada.

La asociación del principio de repetición y de la dimensión incierta del juego (Curta, 2009, p.5) permite a los aprendices expresar estructuras y automatismos de una manera más notoria que la sistematización tradicional requerida en pruebas sumativas. Además, permite utilizar de manera colaborativa y creativa todas sus recursos verbales y comunicativos (Hedouche, 2016). El juego implica simultáneamente sus competencias productivas y receptiva, lo que permite evaluar cómo se desempeñan los alumnos desde un enfoque de comunicación-acción. Para que haya comunicación, no basta con que los interlocutores esperen su turno de habla, que reproduzcan un guión memorizado y trabajado de antemano por todos, sino que se involucren realmente, que tengan algo que decir, que se abran intercambios suscitados por la acción y, por lo tanto, imprevistos. No es tanto la simulación de lo real lo que aporta autenticidad, como se planteaba desde un enfoque comunicativo, sino el compromiso en una acción común y de realizar la actividad en grupo. Solamente así los alumnos se transforman en actores sociales, donde se crea el lenguaje y donde las palabras adquieren sentido (Springer, 2014).

Como señala Weiss (2002, p.7), "el objetivo de la clase de FLE no es sólo adquirir competencias puramente lingüísticas y descontextualizadas, sino también actuar y reaccionar de manera adecuada en diferentes situaciones de comunicación extranjera", que es precisamente lo que se pretende evaluar desde el enfoque comunicación-acción. La lengua es inseparable de la cultura, son dos caras de la misma moneda. Toda lengua vehicula los esquemas culturales del grupo que la habla. La práctica de los rituales del juego de mesa permite tener acceso a ciertos rasgos de la civilización de la lengua estudiada y situarla en un contexto cultural. De esta manera, las competencias comunicativas expuestas no resultan descontextualizadas, lo que facilita el acceso para su evaluación al dominio de los alumnos de esta "gramática de comportamientos culturales" (Martínez, 1998, p.104).

En relación a este último punto, el componente afectivo-emocional también tuvo un gran peso en el desempeño de los estudiantes. Una evaluación tradicional no permite de ninguna forma a los alumnos expresar su personalidad. En el caso observado, resultó claro que los alumnos se comprometieron emocionalmente, exponiendo así fuertes asociaciones con el lenguaje utilizado, asociando lo cognitivo con lo afectivo. El formato de la actividad permite al estudiante usar diferentes modismos o expresiones locales, una expresión espontánea (Leuro, 2013, p.129) lo que le permite encontrar puntos de acuerdo entre su personalidad y la lengua aprendida. Los alumnos pueden ser serios, graciosos, competitivos, conciliadores, sarcásticos, introvertidos, extrovertidos, etc. Esta libertad de manifestarse, como lo llama Curta (2009, p.5) es un factor determinante para demostrar su

apropiación de la lengua. Les permite expresarse más allá del formato estandarizado y del vocabulario neutral del manual escolar (Helme et al, 2014). De esta manera, por su articulación con la expresión de la personalidad del estudiante, los conocimientos adquiridos se pueden evaluar más claramente, y aparte, permanecerán mejor arraigados. Permite así aplicar lo que Kutasevych y Yakuboska (2021) exponen como un necesario cambio de paradigma: pasar de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes, argumentando que la misma evaluación es un momento importante para fijar los conocimientos adquiridos.

Incluso, si el papel del profesor sigue siendo fundamental para la evaluación: diseña los objetivos, prepara el material, sus criterios de evaluación, pone en su lugar la dinámica lúdica, etc, lo que se evalúa ya no es orientado hacia el, o dicho de otra forma: los alumnos no hablan al evaluador. Lo que se destaca en la actividad lúdica es la relación alumno-alumno, y no evaluador-alumno. De hecho, la organización espacial de la mesa donde se juega, donde todos los alumnos se pueden ver y donde no se pone el acento en el estatus de autoridad del profesor fomenta este diálogo entre los alumnos, en oposición a la consideración de frontalidad clásica, o el alumno responde a su evaluación frente al evaluador. Durante el juego, el profesor es presente, pero se mantiene en segundo plano, lo que implica una mayor responsabilidad en su propia evaluación por parte del estudiante. Como lo subraya Hedouche (2016, p.30) y Kutasevych, Yuakbovska (2021, p.80), el formato del juego hace que el estudiante se vuelve agente de su propio desempeño, y toma conciencia de lo que sabe y de lo que le falta aprender.

Este experimento nos muestra también que la cuestión de la objetividad y la subjetividad en la evaluación es un falso problema. Existen muchas tentativas, teóricas y pragmáticas, para hacer la evaluación objetiva. No pueden funcionar, simplemente porque evaluar el nivel de idioma de un estudiante de manera objetiva es simplemente imposible (Gérard, 2002). En lugar de negar a ignorar esta subjetividad, sugerimos que el evaluador tome conciencia de ella para evaluar a los estudiantes de la manera más justa posible. Lo que se debe evitar, no es la subjetividad, sino la arbitrariedad (Romainville, 2011). Reconocer que la evaluación es una experiencia subjetiva no quiere decir que no se debe hacer con seriedad; al revés, es responsabilizarse de forma crítica en el proceso, considerando los factores que se tomarán en consideración y buscando la forma de proceder de forma equitativa.

Conclusión

La naturaleza multidimensional de las competencias comunicativas hace que, sin duda, es muy complejo evaluar el desempeño de los estudiantes de FLE. La aplicación del juego "*Contre la montre*" demuestra que es posible concebir estrategias alternativas a las pruebas certificadas, más alineadas con el enfoque comunicación-acción promovido por el MCER.

En la aplicación del juego como forma de evaluación, se destacaron muchos elementos positivos: los alumnos sintieron menos ansiedad, lo que a su vez permitió que se reflejara de manera más justa su nivel de idioma. Se sintieron más motivados, interactuaron más entre pares y sintieron también que desarrollaron sus competencias culturales.

En el análisis, se propone una reflexión sobre algunos puntos cruciales en la enseñanza del FLE, y los idiomas extranjeros en general:

- * La pedagogía del error, y la relevancia de restarle importancia al hecho de equivocarse, incluso en un contexto de evaluación (porque, de hecho, genera un mejor desempeño de parte de los estudiantes).

- * La asociación de la repetición y de la dimensión incierta ligada al formato lúdico que hace que los alumnos se desarrollen como actores sociales.

- * La gramática de los comportamientos culturales. El hecho de que los alumnos actúen de manera adecuada en diferentes situaciones de comunicación extranjera.

- * La importancia del componente afectivo-emocional y la libertad de manifestarse para no crear un sesgo artificial entre su forma de expresarse y su forma de ser.

- * La importancia de que el estudiante adquiera un papel más activo en su propia evaluación, y por lo tanto que sea menos orientada al evaluador.

- * La necesidad de replantear la cuestión de la objetividad y subjetividad en la evaluación, para reflexionar más sobre cómo se puede evaluar de manera subjetiva que no sea arbitraria.

Con la aplicación de este material lúdico, no se pretende solucionar en su conjunto la cuestión de la evaluación de los idiomas en cualquier institución o cualquier contexto; sin embargo, la encuesta propone resultados alentadores que sería interesante reproducir en otros ámbitos. Necesidad de que docente sea quien los guíe.

Obviamente, no se podría reproducir de manera literal: podría servir de inspiración, pero se tendría que adaptar a los objetivos establecidos por el profesor en correlación con un plan pedagógico, y a las condiciones específicas de las instituciones donde se podía aplicar. Cada institución educativa y cada grupo de estudiantes tiene características y necesidades particulares que deben ser consideradas al adaptar el juego (número de alumnos, dinámica del grupo, edad, proyecto profesional, etc.). Además, de un año al otro, las cartas se podrían volver obsoletas. Esta obsolescencia se debería a diversos factores, como la evolución del propio idioma, los cambios en la cultura popular o las referencias culturales que quedarían desactualizadas.

Para concluir, es importante destacar que el juego se puede usar como una herramienta valiosa para evaluar el desempeño de los estudiantes siguiendo un enfoque de comunicación-acción. El enfoque lúdico, aunque pueda parecer menos serio, de hecho, puede permitir evaluar las competencias comunicativas de los estudiantes de una forma más fiable que los exámenes de certificación. Sin embargo, es necesario destacar el alto nivel de compromiso y preparación que requiere de parte del evaluador: tiene que diseñar su material en coherencia con un plan pedagógico, dominar de forma adecuada su material y asumir su subjetividad y por lo tanto responsabilizarse en cuanto a sus criterios de evaluación.



REFERENCIAS

- Arias, C.I. & Maturana, L.M. (2005). *Evaluación en lenguas extranjeras. Discursos y prácticas*. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 10(16), 63-91. [En línea] :
<https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020409003.pdf>
- Bachman, L.F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful tests*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bausel E., (2005). *Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica*.
Educere, 9(31), 553-558. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603117.pdf>
- Bonniol, J.J. & Vial, M. (1997). *La construction du savoir*. Paris: Éditions Ophrys.
- Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. Synergies Europe, 1(1), 58-73. universitaires européennes. International Book Market Service Ltd, Mauritius.
- Côté, M. F., & Duong, D. T. (2021). *L'évaluation des compétences langagières : enjeux et perspectives*. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 44(3).
<https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2021-v44-n3-mee07395/1093063ar/>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1093063ar>
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Fisher, D., & Hood, B. (1987). *Literacy and language testing*. Longman.
- Frodden, C. , Restrepo, M.A., & Maturana, H.R (2004). La evaluación y el sentido de pertenencia en el aprendizaje. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 13(1), 35-47.
- Gérard, F.M. (2002). *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*. *Antipodes*, (156), 26-34. [En línea] :
<http://www.fmgerard.be/textes/SubjEval.pdf>



- Hedouche, O. (2016). *L'exploitation du ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Revue des sciences de l'homme et de la société*, 21, décembre 2016. [En línea] :
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/116/5/4/61717>
- Hedouche, O (2019). *Les activités ludiques illustrées pour une perspective interculturelle. Editions universitaires européennes*. International Book Market Service Ltd, Mauritius.
- Helme, L., Jourdan, R. y Tortissier, K. (2014). *Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques*. Bulletin des rencontres pédagogiques du Kansai, n° 28, p. 64-68.
<https://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf>
- Huyen, T. T y Nga, T. T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*, Vol. 5, n° 4. :
http://asian-efl-journal.com/dec_03_vn.pdf
- Inda, M., Álvarez, S., y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*. 26(2), 539-552.
<https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909014.pdf>
- Kutasevych, H., & Yakubovska, N. (2021). *Gamifier les évaluations en classes de FLE.*, (APSNIM) (1), 78-81 <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=989179>
- Laurier, M. (2021). *Les enjeux en évaluation des compétences langagières. Mesure et évaluation en éducation*, 44(3), 5–28. <https://doi.org/10.7202/1093064ar>
<https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2021-v44-n3-mee07395/1093064ar/>
- Leuro, F. (2013). *L'évaluation du FLE, à la recherche d'une évaluation dialogique*. *Synergies Chili*, 10, 49-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932040008>
- Martinez, P. (1998). *La Didactique des langues étrangères*. PUF.
- Mauren, B. & Puren, C. (2019). *CECR: Par ici la sortie! Éditions des archives contemporaines*
<https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>
- Nolasco, M. (2014). *Estrategias de enseñanza en educación*. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 2(4).
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/1893>

- Puren, C. (2009). "La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue". En L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Editions Maison des langues.
- Purin, C. (2023, 29 mars). *Gestion des cultures d'enseignement et d'apprentissage en classe de langue-culture* [Conferencia dada en el marco del XVIII festival francophone Les produits de la culture comme outils d'enseignement du français].
- Robert, J.P. Rosen, E., & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette FLE (Collection F).
- Romainville, M. (2011). *Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants*. Revue international de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27 (2).
<https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/bibliotheque/objectivite-versus-subjectivite-dans-levaluation-des-acquis-des-etudiants>
- Saydi, T. (2015). *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*. Synergies Turquie, 8, 13-50.
- Sarparaje, M. (2015). *Gamification for a sugar-coated language class*. *Multidisciplinary Research Journal of VVV College*. Volume III, n° 1, p. 628-633. https://www.researchgate.net/publication/324495579_Gamification_for_a_Sugar_Coated_Language_Class
- Scallon, G. (2000). *Modes of thinking and understanding in the evaluation of second language writing*. *Assessing Writing*, 7(1), 5-24.
- Silva, H. (2000). *Les jeux de société. Adaptations et détournements*. Les cahiers de l'APLIUT, Vol. 19, n° 3, mars 2000, p.14-27.
https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_2000_num_19_3_2976

Uberman, A. (2003). *The use of games: for vocabulary presentation and revision.*
English Teaching Forum, 36, 1.
https://www.academia.edu/1082852/The_use_of_games_for_vocabulary_presentation_and_revision