

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



**Facultad de Letras y Lenguas
Departamento de Español**

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

**LA CREATIVIDAD DE LOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA
EXPRESIÓN ORAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS
ESTUDIANTES DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL- LAGHOUAT.**

Trabajo de Fin de Máster

Realizado por:

HASSAD Dounia

LAGHA Younes

Ante el jurado compuesto de:

DR. GUERBA Abderrahmane	MCB-Universidad de Laghouat	Presidente
DR. CHADLI Omar	MCA-Universidad de Laghouat	Vocal
DRA. BEDARNIA Mebarka	MCA-Universidad de Laghouat	Directora

Laghouat

2024– 2025

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas
Departamento de Español

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

**LA CREATIVIDAD DE LOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA
EXPRESIÓN ORAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS
ESTUDIANTES DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL- LAGHOUAT.**

Trabajo de Fin de Máster

Realizado por:

HASSAD Dounia

LAGHA Younes

Ante el jurado compuesto de:

DR. GUERBA Abderrahmane	MCB-Universidad de Laghouat	Presidente
DR. CHADLI Omar	MCA-Universidad de Laghouat	Vocal
DRA. BEDARNIA Mebarka	MCA-Universidad de Laghouat	Directora

Laghouat

2024 – 2025

DEDICATORIA

A nuestros padres

A nuestros profesores

A nuestros hermanos

A nuestros mejores amigos.

A los estudiantes de la licenciatura.

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestros agradecimientos:

A nuestros padres, hermanos y amigos por acompañarnos en este proceso, gracias por su motivación, consejos e inspiración.

A nuestra jefa y tutora la Dra. BEDARNIA Mebarka, gracias por ayudarnos con su experiencia, dirección y paciencia.

A los miembros del jurado, gracias por su atención y por sus críticas constructivas.

A todos que nos apoyaron en los momentos duros y difíciles.

Agradecimiento especial, *a todos nuestros profesores* que nos enseñaron y ayudaron en nuestra carrera, por orientarnos y apoyarnos a lo largo de los cinco cursos.

A mi partidaria, mi amiga, mi alma gemela, mi querida prometida gracias por todo.

Y a Cesar , mi gato por estar siempre a mi lado en los días largos , por su compañía tranquila , sus ronroneos reconfortantes y por estar ahí, sin pedir nada , pero dándolo todo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	VIII
----------------------	------

INTRODUCCIÓN GENERAL	1
-----------------------------------	---

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes	5
2. Definición de conceptos.....	10
2.1. <i>Expresión oral</i>	10
2.2. <i>Creatividad</i>	11
2.3. Rendimiento académico	11
2.4. Aprendizaje experiencial.....	11
2.5. Pensamiento divergente	12
2.6. Pensamiento convergente.....	12
3. Base teórica.....	13
3.1. Actividades comunicativas de la lengua	13
3.1.1. <i>Destrezas orales</i>	14
3.1.2. <i>Comprensión oral</i>	15
3.1.3. <i>Expresión oral</i>	16
3.1.4. <i>Interacción oral</i>	17
3.2. Características de una buena tarea comunicativa.....	19
3.3. Evolución histórica de la enseñanza de la destreza oral.....	19
3.4. Actividades comunicativas de expresión e interacción oral	20
3.4.1. <i>Actividades de expresión oral</i>	20
3.4.2. <i>Actividades de interacción oral</i>	21
4. Concepto de creatividad.....	22
4.1. Creatividad y docencia de la oralidad	24
4.2. Modelo de Teresa Amabile (1983)	24
4.3. Modelo de Torrance (1959-1978)	25

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque de investigación.....	27
2. Método de investigación.....	28
3. Diseño de investigación	28
4. Nivel de la investigación.....	29
5. Población y muestra.....	30

6. Técnicas e instrumentos.....	30
6.1 Ficha de observación	30
6.2 Cuestionario	31
6.3 Rubrica	32
7. Procedimientos.....	33
8. Cuadro de la operacionalización.....	33

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

1. Descripción de las sesiones.....	35
1.1. Sesiones del primer curso.....	35
1.2. Sesiones del Segundo curso	39
2.3. Sesiones del tercer curso	43
2. Análisis de la fiabilidad del cuestionario	47
2.1. Fiabilidad del primer eje	48
2.2. Fiabilidad del segundo eje.....	48
2.3. Fiabilidad del tercer eje	48
2.4. Fiabilidad del cuarto eje	49
2.5. Fiabilidad del quinto eje.....	49
2.6. Fiabilidad del sexto eje.....	50
2.7. Fiabilidad del séptimoeje	50
2.8. Fiabilidad del octavo eje	51
3. Análisis estadístico del cuestionario	51
3.1. Análisis estadístico del capítulo 1	51
3.2. Análisis estadístico del capítulo 2	53
3.3. Análisis estadístico del capítulo 3	54
3.4. Análisis estadístico del capítulo 4	55
3.5. Análisis estadístico del capítulo 5	57
3.6. Análisis estadístico del capítulo 6	58
3.7. Análisis estadístico del capítulo 7	60
3.8. Análisis estadístico del capítulo 8	61
4. Resultados del análisis de las hipótesis.....	62
4.1. Nivel de la frecuencia de uso de estrategias creativas	62
4.2. Utilidad percibida de las estrategias creativas	64
4.3. Resultados del análisis de hipótesis	66
5. Discusión de resultados.....	68
5.1. Juegos de roles	69

5.2. Debates y discusiones	69
5.3. Dramatización y teatralización.....	69
5.4. Presentaciones orales	70
5.5. Improvisación y juegos lúdicos.....	70
5.6. Uso de recursos audiovisuales	70
5.7. Dinámicas de grupo y participación activa	70
5.8. Evaluación de la expresión oral	71
CONCLUSIÓN GENERAL.....	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS	79

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Resumen comparativo entre las investigaciones previas y esta propuesta</i>	9
<i>Tabla 2: Evolución de las actividades comunicativas</i>	14
<i>Tabla 3: Cualidades de un buen comunicador</i>	15
<i>Tabla 4: Evolución histórica de la enseñanza de la destreza oral</i>	19
<i>Tabla 5: Definiciones fundamentales del concepto de creatividad</i>	23
<i>Tabla 6: Población y muestra</i>	30
<i>Tabla 7: Escala Likert de nuestro cuestionario</i>	32
<i>Tabla 8: Resultados cualitativos de la ficha de observación no participante</i>	37
<i>Tabla 9: Datos recogidos a lo largo de las trece sesiones observadas</i>	40
<i>Tabla 10: Resultados de la ficha de observación cualitativa no participante</i>	45
<i>Tabla 11: Resultados de los ejes de observación</i>	47
<i>Tabla 12: Fiabilidad del cuestionario</i>	47
<i>Tabla 13: Fiabilidad del primer capítulo</i>	48
<i>Tabla 14: Fiabilidad del segundo capítulo</i>	48
<i>Tabla 15: Fiabilidad del tercer capítulo</i>	48
<i>Tabla 16: Fiabilidad del cuarto capítulo</i>	49
<i>Tabla 17: Fiabilidad del quinto capítulo</i>	49
<i>Tabla 18: Fiabilidad del sexto capítulo</i>	50
<i>Tabla 19: Fiabilidad del séptimo capítulo</i>	50
<i>Tabla 20: Fiabilidad del octavo eje</i>	51
<i>Tabla 21: Resultados del capítulo 1</i>	51
<i>Tabla 22: Resultados de capítulo 2</i>	53
<i>Tabla 23: Resultados de capítulo 3</i>	54
<i>Tabla 24: Resultados de capítulo 4</i>	55
<i>Tabla 25: Resultados de capítulo 5</i>	57
<i>Tabla 26: Resultados de capítulo 6</i>	58
<i>Tabla 27: Resultados de capítulo 7</i>	60
<i>Tabla 28: Resultados de capítulo 8</i>	61
<i>Tabla 29: Resultados de la prueba Hipótesis1</i>	62
<i>Tabla 30: Resultados de la prueba Hipótesis2</i>	64
<i>Tabla 31: Resultados de la prueba Hipótesis 3</i>	66
<i>Tabla 32: Resultados de la prueba Hipótesis 3</i>	71

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- CEO** Comprensión y Expresión Oral
ELE Español como Lengua Extranjera
MCER Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
TFM Trabajo de Fin de Máster

Notas sobre el estilo de redacción

La redacción de la lista de referencias bibliográficas citadas, por orden alfabético, está ajustada a las normas recogidas en la Publicación Manual of The American Psicológica Asociación, en su sexta edición.

RESUMEN

La *expresión oral* sigue siendo un desafío para muchos estudiantes universitarios argelinos, especialmente en el Departamento de Español de la Universidad de Laghouat. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de las estrategias creativas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la *expresión oral* y su influencia en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes. Hemos analizado y descrito las actividades y estrategias creativas implementadas por los docentes y su impacto en el desarrollo de las competencias orales del aprendiz. La muestra del estudio está compuesta por 126 estudiantes y 20 docentes, utilizando un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) para ofrecer una visión integral del fenómeno. Con un diseño no experimental, método descriptivo-analítico y un nivel correlacional-proyectivo, hemos usado el cuestionario, la ficha de observación no participante y la rúbrica como técnicas para la recolección de datos. Los resultados confirman que el uso moderado de estrategias creativas, especialmente juegos de roles y recursos audiovisuales, mejora la motivación, la participación y la fluidez oral de los estudiantes, aunque su aplicación sistemática enfrenta algunos desafíos en el aula.

Palabras clave: *Expresión oral; creatividad docente; competencia comunicativa; técnicas creativas; estrategias afectivas; estrategias cognitivas; estrategias metacognitivas*

الملخص

لا زال التعبير الشفهي يعتبر تحديًا كبيرًا بالنسبة للعديد من طلاب الجامعات الجزائريين، لا سيما في قسم اللغة الإسبانية بجامعة الأغواط. وفي هذا السياق، يهدف هذا البحث إلى تحليل تأثير الاستراتيجيات الإبداعية التي يستخدمها الأساتذة في تدريس التعبير الشفهي، وتأثيرها على تطوير مهارات التواصل لدى الطلبة. لقد قمنا بتحليل ووصف الأنشطة والاستراتيجيات الإبداعية التي ينفذها الأساتذة وتأثيرها على تنمية الكفاءات الشفهية للمتعلمين. شملت عينة الدراسة 126 طالبًا و20 أستاذ، باستخدام منهجية مختلطة (كمية ونوعية) لتقديم رؤية شاملة للظاهرة. اعتمدنا تصميمًا غير تجريبي، ونهجًا وصفيًا-تحليليًا، ومستوىً ترابطيًا-إسقاطيًا، واستخدمنا الاستبيانات، بطاقة الملاحظة غير المشاركة، و نموذج التقييم كأدوات لجمع البيانات. تؤكد النتائج أن الاستخدام المعتدل للاستراتيجيات الإبداعية - وخاصة لعب الأدوار والموارد السمعية البصرية - يعزز من دافعية الطلبة ومشاركتهم وطلاقتهم الشفهية، رغم بعض التحديات التي تعيق التطبيق المنتظم لهذه الاستراتيجيات في الفصول الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التعبير الشفهي، إبداع المعلم؛ الكفاءة التواصلية؛ تقنيات إبداعية؛

استراتيجيات وجدانية؛ استراتيجيات معرفية؛ استراتيجيات فوق معرفية

Abstract

Oral expression remains a challenge for many Algerian university students, especially in the Spanish Department at the University of Laghouat. In this context, the present study aims to analyze the impact of the creative strategies used by teachers in teaching oral expression and their influence on the development of students' communicative skills. We analyzed and described the creative activities and strategies implemented by the teachers and their impact on the development of the learners' oral competencies. The study sample consisted of 126 students and 20 teachers, using a mixed-methods approach (quantitative and qualitative) to provide a comprehensive view of the phenomenon. With a non-experimental design, a descriptive-analytical method, and a correlational-projective level, we used questionnaires, non-participant observation sheets, and rubrics as data collection techniques. The results confirm that the moderate use of creative strategies, especially role-playing and audiovisual resources, improves students' motivation, participation, and oral fluency, although systematic implementation still faces some challenges in the classroom.

Keywords: *Oral expression; teachercreativity; communicative competence; creative techniques; affective strategies; cognitive strategies; metacognitivestrategies*

INTRODUCCIÓN GENERAL

La habilidad oral es una competencia lingüística fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, que va más allá de la mera capacidad de hablar. Esta destreza involucra también la comprensión e interpretación de mensajes verbales y no verbales en contextos comunicativos reales, y es esencial para el desarrollo integral de la competencia comunicativa. A lo largo de la evolución de la enseñanza de idiomas, la *expresión oral* ha pasado de ser una habilidad relegada a un segundo plano a ocupar un lugar central en los procesos pedagógicos modernos.

En las metodologías tradicionales, especialmente aquellas basadas en la memorización y la repetición, la *expresión oral* suele ser poco priorizada, limitando las oportunidades de los estudiantes para practicar y desarrollar esta habilidad. Sin embargo, el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera requiere que los estudiantes logren expresarse con fluidez, confianza y coherencia en situaciones diversas. Esto ha impulsado la necesidad de incorporar métodos creativos e innovadores que promuevan una participación activa y significativa en el aula.

En la Universidad Amar Telidji de Laghouat, el contexto universitario argelino revela una realidad en la que muchos estudiantes presentan dificultades para expresarse oralmente en español. Entre estas dificultades destacan la pronunciación incorrecta, el vocabulario limitado, la timidez, la falta de confianza y la dificultad para organizar ideas de forma coherente. Estas barreras afectan no solo su rendimiento académico, sino también su motivación y desarrollo comunicativo, reflejando la necesidad de renovar los enfoques pedagógicos.

En este sentido, la *creatividad docente* emerge como un factor clave para transformar la enseñanza de la expresión oral. La aplicación frecuente y adecuada de estrategias creativas puede estimular la motivación, la improvisación y la participación de los estudiantes, contribuyendo a mejorar sus habilidades orales y su desempeño académico. Esta investigación se enfoca en analizar el impacto de la creatividad de los profesores en la enseñanza de la expresión oral, evaluando tanto la frecuencia de uso como la percepción de utilidad de dichas estrategias en el rendimiento académico y la participación estudiantil.

Planteamiento de la problemática

En la enseñanza universitaria del español en Argelia, la *expresión oral* no siempre recibe el tratamiento metodológico adecuado, persistiendo enfoques tradicionales que limitan la participación y el desarrollo comunicativo del discente. A partir de la observación en el aula, hemos identificado que el uso reducido de estrategias creativas puede influir en la falta de fluidez, confianza y motivación. Esta investigación pretende analizar cómo la aplicación de metodologías innovadoras por parte del profesorado puede favorecer el desarrollo de la *expresión oral* y mejorar el rendimiento académico, promoviendo una enseñanza más dinámica, participativa y centrada en las necesidades reales del alumnado.

A partir de este planteamiento, formulamos las siguientes preguntas de investigación que orientan el desarrollo de este estudio.

Pregunta general

- ¿Cómo influye el uso de estrategias creativas por parte del profesorado en el desarrollo de la *expresión oral* y el rendimiento académico de los estudiantes en clases de español como lengua extranjera?

Preguntas específicas

- ¿Con qué frecuencia utilizan los profesores de *expresión oral* estrategias creativas, como juegos de roles, recursos audiovisuales y dinámicas de grupo?
- ¿Qué percepción tienen los docentes sobre la utilidad de estas estrategias para mejorar la *expresión oral* y el rendimiento académico del alumnado?
- ¿De qué manera influyen estas estrategias en la participación y motivación de los estudiantes durante las clases de expresión oral?
- ¿En qué medida contribuyen las estrategias creativas al desarrollo de las habilidades comunicativas y al rendimiento académico del estudiantado?

Objetivo general

- Analizar la influencia del uso de estrategias creativas por parte del profesorado en el desarrollo de la *expresión oral* y el rendimiento académico de los estudiantes en clases de español como lengua extranjera.

Objetivos específicos

- Identificar la frecuencia con la que los profesores de *expresión oral* utilizan estrategias creativas como juegos de roles, recursos audiovisuales y dinámicas de grupo.
- Conocer la percepción de los docentes sobre la utilidad de dichas estrategias para mejorar la *expresión oral* y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Analizar la relación entre la frecuencia de uso de estrategias creativas y la percepción de su utilidad por parte del profesorado.
- Determinar el impacto de estas estrategias en la participación y la motivación de los estudiantes durante las clases de expresión oral.
- Evaluar en qué medida las estrategias creativas contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas y a la mejora del rendimiento académico del estudiantado.

Hipótesis

A partir de estas posibilidades surge esta hipótesis sobre el objeto de investigación:

- El uso frecuente de estrategias creativas por parte del profesorado influye positivamente en el desarrollo de la *expresión oral* y en el rendimiento académico de los estudiantes en clases de español como lengua extranjera.

Hipótesis específicas

- Los profesores de *expresión oral* utilizan con frecuencia estrategias creativas como juegos de roles, recursos audiovisuales y dinámicas de grupo en sus clases.
- Los docentes perciben que las estrategias creativas que aplican son útiles para mejorar la *expresión oral* y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Existe una relación significativa entre la frecuencia de uso de estrategias creativas y la percepción de su utilidad por parte de los profesores
- El uso de estrategias creativas influye positivamente en la participación y la motivación de los estudiantes durante las clases de expresión oral.
- Las estrategias creativas contribuyen de manera significativa al desarrollo de las habilidades comunicativas y a la mejora del rendimiento académico del aprendiz

Justificación

Dada la relevancia del tema, hemos decidido centrar nuestra investigación en el papel de la *creatividad docente* en la mejora de la *expresión oral* y el rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Español de la Universidad Amar Telidji de Laghouat. La elección de este tema responde a la observación de que, en muchos casos, los docentes no implementan con regularidad estrategias innovadoras en sus clases, lo cual genera obstáculos en el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado. Esta situación también repercute en la falta de motivación e improvisación por parte de los estudiantes, afectando negativamente su rendimiento académico.

Asimismo, hemos constatado que los estudios previos revisados tienden a centrarse en la *creatividad docente* en relación con otras variables, como el entorno social, o se enfocan en otros niveles educativos, como la enseñanza primaria o secundaria. En este sentido, nuestro trabajo pretende aportar una perspectiva novedosa al vincular directamente la creatividad del profesorado con el desarrollo de la *expresión oral* en el contexto universitario.

Nuestro principal aporte consiste en analizar cómo el uso de estrategias creativas en el aula influye en la mejora de las competencias orales y en el rendimiento académico del estudiantado. Este enfoque no solo busca evidenciar la importancia de innovar en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también ofrecer herramientas prácticas que puedan enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto argelino.

Delimitación del objeto de estudio

- **Tema:** El uso de estrategias creativas en la enseñanza de la *expresión oral* y su impacto en el rendimiento académico en clases de español como lengua extranjera.
- **Variable independiente:** Estrategias creativas utilizadas por el profesorado.
- **Variable dependiente:** Desarrollo de la *expresión oral* y rendimiento académico del estudiantado.
- **Delimitación del espacio:** Departamento de Lengua Española, Facultad de Letras y Lenguas, Universidad Amar Telidji de Laghouat.
- **Delimitación del tiempo:** Curso académico 2023-2025.
- **Población y muestra:** Profesores y estudiantes de la Licenciatura en Español.

Estructura del trabajo

Este trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el marco teórico, abordaremos, en primer lugar, los estudios previos que analizan la creatividad en el aula de lenguas extranjeras y su influencia en la expresión oral. Posteriormente, definiremos los conceptos clave que guían nuestro estudio: *creatividad docente*, *expresión oral* y rendimiento académico. Finalmente, presentaremos los principales enfoques teóricos que fundamentan el uso de estrategias innovadoras en la enseñanza del español como lengua extranjera.

En el marco metodológico, describiremos el enfoque adoptado, el tipo de investigación y los métodos de recolección de datos utilizados. También detallaremos el procedimiento de análisis y los criterios seguidos para la selección de los participantes.

En el apartado de análisis y discusión de resultados, interpretaremos los datos recogidos a fin de identificar el impacto de las estrategias creativas en la *expresión oral* y el rendimiento académico. A partir de estos resultados, propondremos algunas recomendaciones para enriquecer la práctica docente y responder a las necesidades del alumnado.

Finalmente, sintetizaremos las principales conclusiones, reflexionaremos sobre las implicaciones educativas del estudio y sugeriremos posibles líneas de investigación futura que amplíen y profundicen los hallazgos alcanzados.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes

En este apartado hemos realizado una revisión de la literatura científica relacionada con las variables objeto de nuestro estudio: la *creatividad docente* en la *expresión oral* y el rendimiento académico del alumnado. A partir del análisis de las investigaciones consultadas, hemos observado que los estudios previos abordan estas variables de forma parcial o las vinculan con otros factores, pero ninguno de ellos contempla conjuntamente las tres dimensiones que hemos planteado. Esta observación pone de relieve una carencia en la literatura existente y justifica la relevancia de nuestro trabajo al proponer un enfoque integrador que relaciona la creatividad del profesorado en la *expresión oral* con el rendimiento académico de los estudiantes.

Leidy Carolina Tunjo-Guerrero y Yangali Vicente Judith Soledad (2021), en su artículo titulado *“Incidencia de la inteligencia creativa del docente en su práctica pedagógica durante la pandemia”*, se propusieron como objetivo principal demostrar la influencia de la inteligencia creativa de los maestros en el desarrollo de su práctica pedagógica en el contexto de la COVID-19. El estudio se enmarca dentro de un enfoque mixto, con un nivel explicativo, y adopta un método experimental con diseño de estudio de caso. Para la recolección de datos, las autoras emplearon entrevistas semi-estructuradas y el test CREA de inteligencia creativa. Los resultados revelaron que los docentes participantes presentaron niveles muy altos de inteligencia creativa, independientemente del tipo de institución educativa a la que pertenecieran (pública, privada o mixta). Esta capacidad creativa se tradujo en prácticas pedagógicas más flexibles, adaptativas e innovadoras, lo cual resulto fundamental para enfrentar los desafíos impuestos por la enseñanza remota durante la pandemia. Además, se evidenció una mejora en la motivación del alumnado y una mayor participación en las clases virtuales, lo que sugiere un impacto positivo directo de la *creatividad docente* sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de crisis.

Asimismo, la tesis doctoral titulada *“La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México”*, realizado por Hilda María Ortega Neri (2014), tuvo como objetivo identificar los conceptos de formación y creatividad manejados por los docentes, así como determinar cómo estos influyen en la planificación, el desarrollo y la evaluación de los aprendizajes dentro de una enseñanza creativa. La investigación se enmarcó en un enfoque mixto, con un nivel exploratorio y un diseño no experimental de tipo correlacional. La muestra estuvo compuesta por 362 docentes, y para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios en formato de escala de autoinforme. Los resultados indicaron que la mayoría de los participantes no poseen una conceptualización pedagógica sólida sobre la creatividad. En general, no se perciben a sí mismos como docentes creativos y manifiestan desconocimiento respecto a cómo evaluar la creatividad en sus estudiantes, lo que limita su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Acosta Padrón R., Herrera Arencibia I. I. y Pérez Ramírez A. (2022) redactaron un artículo titulado *“La creatividad en la enseñanza del inglés en la formación de profesores”* con el propósito de estimular la creatividad tanto de docentes como de estudiantes en el proceso de enseñanza del inglés. El estudio se centró en la asignatura “Práctica Integral de la Lengua Inglesa II” de la carrera de Lenguas Extranjeras, y contó con una muestra compuesta por profesores y estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas, debates

grupales entre docentes y alumnos, así como la técnica de autorreflexión. Los resultados revelaron que los docentes aplican estrategias y tareas de aprendizaje que potencian la creatividad tanto en su práctica docente como en el proceso formativo de los estudiantes. Estas acciones contribuyeron significativamente a incrementar la motivación del alumnado y a mejorar la eficiencia en el aprendizaje del inglés.

Eduardo Roldán (2003), en su artículo titulado “*La competencia comunicativa y la expresión oral*”, aborda la relación entre la *expresión oral* y la competencia comunicativa en el ámbito educativo. El propósito del estudio fue presentar resultados preliminares de una investigación en curso y promover una reflexión sobre la problemática planteada, orientada a encontrar posibles soluciones. Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert a una muestra de 53 estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. El estudio se desarrolló a partir de un nivel correlacional. Los resultados obtenidos indican que la competencia comunicativa se manifiesta como la capacidad del docente para establecer una comunicación pedagógica efectiva y eficiente con su alumnado. En conclusión, los estudiantes expresaron la necesidad de una mayor dedicación a la comunicación interpersonal por parte de sus profesores, destacando su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, la revista *Educación y Ciencia* publicó en 2018 un artículo de revista elaborado por Guerrero Gloria Isabel Soler, Leidy Yanet López Vargas y Jorge Enrique Duarte Acero, titulado “*El juego dramático: Una estrategia para mejorar la expresión oral*”. El objetivo del estudio fue evaluar los cambios producidos en la *expresión oral* de estudiantes de segundo grado tras la implementación del juego dramático como estrategia didáctica. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, con diseño experimental y método descriptivo, a partir de un diagnóstico basado en entrevistas y observación directa para la recolección de datos. Los resultados obtenidos evidencian mejoras notables en el tono de voz, el vocabulario y el uso de expresiones corporales en situaciones comunicativas. Se concluye que el juego dramático contribuye de manera significativa al desarrollo de la *expresión oral* en los estudiantes participantes.

En adición, el artículo titulado “*Los juegos didácticos para el desarrollo de la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés*”, elaborado por Rodríguez Andrea Muñoz, Fernández Martha Narcisca Loo, Villacís Francisco Octavio León y Mero Javier Antonio Zambrano (2019), fue publicado en la revista *Didáctica y Educación*. El objetivo del estudio fue analizar la relevancia de los juegos didácticos para el desarrollo de la memorización y la

expresión oral en niños de preescolar de la Unidad Educativa “Pinceladas” durante el período 2016–2017. La investigación se desarrolló mediante un método descriptivo-exploratorio. La muestra incluyó a la directora de la institución, dos docentes de inglés y los estudiantes de nivel preescolar. Para la recolección de datos se aplicaron encuestas a los docentes y se utilizó una ficha de observación elaborada por un equipo de expertos. Los resultados indicaron que los juegos didácticos favorecen significativamente la memorización y la *expresión oral* del inglés, propiciando una comunicación lúdica y efectiva entre el docente y el alumno, lo cual contribuye al fortalecimiento del aprendizaje en la etapa inicial.

A diferencia de los estudios consultados, esta investigación aporta varias particularidades que la diferencian claramente:

- Focalización en la expresión e interacción oral en la enseñanza de E/LE: El trabajo profundiza en el desarrollo de estas destrezas en contextos educativos reales, haciendo énfasis en el papel que juega la *creatividad docente* para favorecer un aprendizaje significativo.
- Propuesta de actividades innovadoras y funcionales: Con base en la teoría, diseñamos estrategias didácticas que promueven la creatividad tanto del profesor como de los estudiantes, incentivando la comunicación espontánea y el pensamiento crítico en el aula de español.
- Este estudio busca contribuir con una visión actualizada y práctica sobre la creatividad en la enseñanza oral, ofreciendo recursos útiles para que los docentes puedan mejorar la dinámica comunicativa y la participación activa de sus alumnos.

A continuación, concluimos un cuadro comparativo que muestra las diferencias principales entre las investigaciones previas y esta propuesta, evidenciando su aporte original y su pertinencia en el contexto educativo argelino.

Tabla 1: Resumen comparativo entre las investigaciones previas y esta propuesta

Autores / Año	Título del estudio	Objetivo principal	Enfoque / Método / Diseño	Población / Muestra	Relación con tu TFM	Resultados principales
Tunjo-Guerrero & Yangali(202)	<i>Incidencia de la inteligencia creativa del docente...</i>	Demostrar la influencia de la inteligencia creativa en la práctica docente durante la COVID-19.	Mixto, nivel explicativo, diseño experimental, estudio de caso	Docentes de distintos tipos de instituciones	Relación directa entre <i>creatividad docente</i> y adaptación educativa eficaz	Alta <i>creatividad docente</i> → mayor adaptación y motivación estudiantil en clases virtuales
Ortega Neri(2014)	<i>La creatividad en la enseñanza del docente universitario...</i>	Analizar el concepto de creatividad en docentes y su incidencia en la planificación, desarrollo y evaluación.	Mixto, nivel exploratorio, diseño no experimental, correlacional	362 docentes universitarios	Relevancia de la formación docente en creatividad para mejorar enseñanza	Pobre conceptualización de la creatividad → limitada aplicación en aula
Acosta Padrón et al. (2022)	<i>La creatividad en la enseñanza del inglés...</i>	Estimular la creatividad en la formación docente y estudiantil del inglés	Cualitativo, técnicas participativas, autorreflexión	Profesores y estudiantes de lenguas extranjeras	Creatividad como factor que mejora aprendizaje y rendimiento	Estrategias creativas → mayor motivación y mejor rendimiento
Roldán(2003)	<i>La competencia comunicativa y la expresión oral</i>	Relacionar competencia comunicativa y expresión oral	Cuantitativo, nivel correlacional, cuestionario tipo Likert	53 estudiantes universitarios	Vincula <i>expresión oral</i> con eficacia comunicativa docente	Necesidad de mejorar la comunicación docente-alumno
Guerrero et al. (2018)	<i>El juego dramático: una estrategia para mejorar la expresión oral</i>	Evaluar impacto del juego dramático en la expresión oral	Cualitativo, diseño experimental, método descriptivo	Estudiantes de segundo grado	Estrategia creativa eficaz para desarrollar la expresión oral	Mejora en tono de voz, vocabulario y expresión corporal
Rodríguez et al. (2019)	<i>Los juegos didácticos... en el aprendizaje del inglés</i>	Analizar impacto de juegos en memorización y expresión oral	Descriptivo-exploratorio	Directora, 2 docentes, alumnos de preescolar	Estrategias lúdicas impulsan creatividad y rendimiento oral	Juegos → mejoran comunicación y aprendizaje en primaria
Hassad Donia& LaghaYounes (2024-2025)	<i>Creatividad docente en la enseñanza de la expresión oral y el rendimiento académico de los estudiantes</i>	Estudiar la relación entre la <i>creatividad docente</i> , la <i>expresión oral</i> y el rendimiento académico	Mixto, diseño no experimental, correlacional y proyectivo	Docentes y estudiantes de universidad	Estrategias lúdicas impulsan creatividad y rendimiento oral	El grado de la creatividad docente es moderado. La creatividad docente influye en el rendimiento oral de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

2. Definición de conceptos

En este apartado presentamos definiciones clave relacionadas con los conceptos fundamentales de nuestra investigación, poniendo especial énfasis en las variables centrales de nuestro estudio: la *creatividad docente* y el rendimiento académico de los estudiantes en la expresión oral.

2.1. *Expresión oral*

La *expresión oral* es considerada una de las actividades comunicativas más importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se desarrolla mediante diversas actividades, tanto dentro como fuera del aula, en las cuales el aprendiz debe mejorar su comunicación verbal y no verbal, enriqueciendo su vocabulario y expresando espontáneamente sus pensamientos. Tal como lo señala el Centro Virtual del Instituto Cervantes:

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no. (Centro Virtual del Instituto Cervantes, s.f.)

A partir de lo citado, la *expresión oral* es una destreza lingüística y una actividad comunicativa cuyo propósito principal es facilitar la interacción entre interlocutores (el hablante y el oyente). El acto comunicativo no sólo consiste en expresar sentimientos, opiniones o ideas, sino también en comprender al otro, su cultura, tradiciones, conocimientos previos y su mundo cognitivo. En efecto, la *expresión oral* implica la interacción y bidireccionalidad en un contexto compartido, donde es necesario entender y negociar el significado. Así, se trata de un proceso de comunicación basado en destrezas expresivas e interpretativas.

En esta línea, Marta Baralo (2000, p. 164) define la *expresión oral* como:

Una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados. La comunicación es un proceso, una acción, basada en unas destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura.

2.2. Creatividad

La creatividad es una capacidad humana que puede aprenderse y desarrollarse, y que debe integrarse en la educación desde el diseño curricular hasta la metodología, favoreciendo procesos flexibles y originales. Se considera una competencia esencial para los profesionales del futuro.

Aunque comúnmente se entiende como la capacidad de producir ideas o soluciones nuevas, la creatividad es un fenómeno complejo que surge de la interacción entre el pensamiento individual y el contexto sociocultural (Csikszentmihalyi, 1998). Según el Diccionario de la RAE (2021), es la “facultad de crear o capacidad de creación”, mientras que Mednick (1964), citado en Esquivias Serrano (2004), la define como la formación de nuevas combinaciones de elementos, donde cuanto más remotas son, mayor es la creatividad.

En la enseñanza, la *creatividad docente* resulta fundamental para fomentar un aprendizaje significativo y mejorar el rendimiento académico, especialmente en habilidades como la expresión oral

2.3. Rendimiento académico

El rendimiento académico es un proceso complejo que puede entenderse como una propiedad emergente del sistema educativo, en el cual confluyen múltiples variables. Su conceptualización presenta cierta complejidad, ya que en ocasiones se le denomina también aptitud escolar o desempeño académico. Sin embargo, estas diferencias son, en general, de carácter semántico, pues en la literatura, la práctica escolar y la experiencia docente, estos términos suelen utilizarse como sinónimos (Navarro R. E., 2003). El indicador principal para medir el rendimiento académico es el promedio de las calificaciones obtenidas por el estudiante en un determinado periodo escolar (Barraza A., 2010).

2.4. Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial se define como un proceso en el que el conocimiento se construye a través de la transformación de la experiencia. Según Kolb (1984), este proceso consta de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Desde esta perspectiva, el alumno no es un receptor pasivo, sino un protagonista activo que aprende haciendo, reflexionando y aplicando lo aprendido en contextos reales.

De acuerdo con Piaget (1972), este tipo de aprendizaje se origina en la interacción del sujeto con su entorno. El estudiante, al enfrentarse a situaciones nuevas, explora, experimenta y reorganiza su pensamiento en función de la experiencia vivida. El aprendizaje debe ser, por tanto, autodirigido, ofreciendo al alumno libertad para descubrir, ensayar y equivocarse. Esto implica que los docentes deben diseñar experiencias significativas, contextualizadas y motivadoras, que permitan al estudiante desenvolverse en situaciones cercanas a la vida real, lo que resulta especialmente pertinente en la enseñanza de la *expresión oral* en lengua extranjera.

2.5. Pensamiento divergente

El pensamiento divergente es un proceso cognitivo que permite generar múltiples ideas, soluciones o respuestas ante un mismo estímulo o problema. A diferencia del pensamiento lineal, se caracteriza por su fluidez, flexibilidad, originalidad y capacidad para establecer conexiones inusuales. Guilford (1956) lo considera una de las bases de la creatividad, al permitir imaginar posibilidades más allá de lo convencional.

Este tipo de pensamiento es esencial en contextos educativos que buscan fomentar la expresión personal, la imaginación y la creatividad, como es el caso de la *expresión oral* en ELE. En actividades como juegos de rol, narraciones libres o debates abiertos, el pensamiento divergente permite a los estudiantes explorar una variedad de enfoques, formular hipótesis, adoptar diferentes perspectivas y enriquecer sus producciones orales de forma espontánea e innovadora.

2.6. Pensamiento convergente

El pensamiento convergente es un tipo de razonamiento que busca identificar la única respuesta correcta o más adecuada entre varias posibilidades. Se caracteriza por ser un proceso lógico, secuencial y basado en hechos, y suele intervenir en la fase de evaluación de soluciones. Para Guilford (1967), este pensamiento es complementario al divergente, ya que permite seleccionar, organizar y consolidar las ideas generadas anteriormente.

En el ámbito educativo, y en particular en la enseñanza de la expresión oral, el pensamiento convergente ayuda al estudiante a estructurar su discurso, elegir el vocabulario adecuado y utilizar formas lingüísticas precisas. Así, tras una fase creativa inicial, el alumno

recurre a este tipo de pensamiento para comunicar sus ideas de forma clara, coherente y eficaz, adecuando el mensaje al contexto comunicativo y a las normas del código lingüístico.

3. Base teórica

Este trabajo se apoya en un enfoque integrador que articula tres pilares fundamentales: las actividades comunicativas propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2021), los principios del aprendizaje experiencial formulados por Piaget y Vygotsky, y el valor central de la *creatividad docente* como motor de innovación pedagógica. Desde esta perspectiva, el aprendizaje del español como lengua extranjera deja de concebirse como una simple adquisición de estructuras lingüísticas para convertirse en una experiencia comunicativa, significativa y socialmente mediada. En este proceso, el docente asume un rol esencial como guía, facilitador y creador de contextos de aprendizaje que conectan con la realidad del alumnado y fomentan su participación activa.

3.1. Actividades comunicativas de la lengua

El aprendizaje de una lengua extranjera no puede reducirse únicamente al dominio de estructuras gramaticales o a la memorización de vocabulario descontextualizado. Desde una perspectiva funcional y social del lenguaje, aprender una lengua implica desarrollar la competencia para utilizarla de forma eficaz y adecuada en contextos comunicativos reales. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) sitúa las actividades comunicativas en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndolas como las tareas que los usuarios de la lengua llevan a cabo en la interacción con otros, con un propósito comunicativo concreto, en contextos diversos y culturalmente mediados (MCER, 2021, p. 23).

El siguiente cuadro resume la evolución y categorización de las actividades comunicativas a lo largo de las principales etapas del enfoque comunicativo, desde sus orígenes hasta la última actualización del MCER en 2021, incluyendo nuevas modalidades comunicativas surgidas en la era digital:

Tabla 2: Evolución de las actividades comunicativas

Marco/Enfoque	Canal oral	Canal escrito/ visual	Canal mixto / digital	Tipo de actividad
Enfoque comunicativo (años 70-80)	Expresión oral Comprensión oral	Expresión escrita Comprensión escrita	—	Productiva receptiva
MCER (2001)	Comprensión oral Expresión oral Interacción oral Mediación oral	Comprensión escrita Expresión escrita Interacción escrita Mediación escrita	Comprensión audiovisual	Receptiva Productiva Interactiva Mediadora
MCER (2021)	Comprensión oral Expresión oral Interacción oral Mediar comunicación	Comprensión escrita Expresión escrita Interacción escrita la Mediar textos	Comprensión audiovisual Interacción en línea Mediar conceptos	Receptiva Productiva Interactiva Mediadora Plurimodal

Fuente: Elaboración propia a partir del MCER (Consejo de Europa, 2002, 2021)

Las actividades comunicativas se agrupan tradicionalmente en dos grandes bloques: comprensión (oral y escrita) y expresión (oral y escrita). Sin embargo, el MCER (2001) y su actualización (2021) han ampliado este marco clasificatorio, incluyendo dimensiones clave como la interacción, la mediación, la plurimodalidad y el uso de medios digitales, reconociendo así el impacto de los cambios sociotecnológicos y culturales en la comunicación contemporánea.

En la versión más reciente del MCER, se enfatiza el carácter dinámico y multimodal de la comunicación, incorporando nuevos escenarios como la interacción en línea o la mediación de conceptos complejos entre lenguas y culturas (MCER, 2021). Estas categorías permiten una aproximación más rica y realista al aprendizaje de lenguas, y subrayan la necesidad de que la enseñanza lingüística actual integre las competencias digitales y las habilidades interculturales como elementos constitutivos del perfil del usuario competente de una lengua extranjera.

3.1.1. Destrezas orales

Comprensión oral, *expresión oral* e interacción oral son los tres conceptos clave que sustentan este estudio. Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (s. f.), dentro de la división tradicional de las cuatro destrezas lingüísticas, la comprensión auditiva y la *expresión oral* se vinculan a la lengua oral y se relacionan directamente con la producción y recepción del discurso hablado.

Las destrezas orales desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en el entorno del aula, donde el alumnado dispone de mayores oportunidades para interactuar con otros. Estas habilidades son esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa y resultan clave tanto en la formación académica como en el crecimiento personal de los estudiantes.

3.1.2. *Comprensión oral*

Diversas investigaciones destacan la importancia de la comprensión auditiva en la vida cotidiana. Según M. Rosario Bueno, Marta Infante, Carmen Julia y Erika Himmel (2012), las personas dedican aproximadamente la mitad de su tiempo a actividades relacionadas con la escucha y la comprensión. No obstante, esta destreza ha recibido históricamente poca atención en el aula de lenguas extranjeras, especialmente en el marco de los enfoques metodológicos más tradicionales.

Según Instituto de Cervantes, la comprensión oral es La capacidad de entender y procesar el discurso oral, teniendo en cuenta no solo los sonidos, palabras y estructuras gramaticales, sino también elementos suprasegmentales (entonación, ritmo, pausas) y contextuales (situación, intención comunicativa, conocimientos compartidos)” (Instituto Cervantes, s.f.).

Gracias a esta habilidad, el oyente no solo interpreta el contenido explícito de los enunciados, sino también los significados implícitos, integrando elementos como el contexto, las expresiones faciales y el lenguaje corporal del interlocutor. En este sentido, una buena comprensión oral constituye una base sólida para una *expresión oral* eficaz, ya que permite al estudiante desenvolverse con mayor soltura y precisión en situaciones comunicativas reales.

Según Cassany, Luna y Sanz (1994), un buen comunicador se caracteriza por las siguientes cualidades:

Tabla 3: *Cualidades de un buen comunicador*

Buen oyente	Buen hablante
Adopta una actitud activa	Planifica el discurso y aplica principios de cooperación
Reacciona al mensaje	Cuida su imagen y utiliza signos paralingüísticos
Mantiene interacción visual con el interlocutor	Observa la reacción del público

Fuente: Adaptado de Moreno E. G. (2019)

En consecuencia, podemos afirmar que las destrezas de comprensión y *expresión oral* son complementarias y se potencian mutuamente en el proceso comunicativo.

3.1.3. *Expresión oral*

Según el Diccionario de términos clave de ELE, la *expresión oral* no solo implica un adecuado manejo de la pronunciación, el vocabulario y la gramática, sino también el conocimiento sociocultural y pragmático necesario para interactuar correctamente, expresar acuerdos o desacuerdos y saber cuándo es pertinente intervenir (Villagómez, 2016). En este sentido, Celce-Murcia (2001) destaca que la competencia comunicativa abarca más que solo las habilidades lingüísticas, incluyendo aspectos socioculturales que facilitan la interacción eficaz.

Se puede definir la *expresión oral* como la capacidad para producir mensajes verbales claros, coherentes y adecuados al contexto (Brown, 2007). Esta producción puede ser planificada, como en una presentación, o espontánea, como en una conversación cotidiana (Richards, 2008). En ambos casos, el hablante debe utilizar diversos recursos lingüísticos (léxico, sintaxis), discursivos (organización del discurso) y estratégicos (resolución de problemas comunicativos) (Nunan, 1999).

Además, la *expresión oral* está estrechamente vinculada a la comprensión auditiva, dado que ambas destrezas suelen emplearse simultáneamente en situaciones reales de comunicación. Por este motivo, algunos autores proponen considerar la interacción oral como una destreza independiente (Baralo, 2012; Ortega, 2009).

En el aula de español como lengua extranjera, existen diversas actividades que favorecen el desarrollo de la expresión oral, tales como: dar instrucciones o anuncios en público, realizar presentaciones, leer en voz alta, describir imágenes o gráficos, representar escenas, ya sean ensayadas o improvisadas, y recitar canciones, poemas u otros textos líricos (Lynch & Mendelsohn, 2002).

Para trabajar esta destreza de manera efectiva, es fundamental que el docente diseñe tareas significativas que reproduzcan situaciones reales y motiven a los estudiantes a utilizar el idioma (Ellis, 2003). Entre las estrategias más útiles se encuentran el uso de ejemplos, apoyos visuales, trabajo colaborativo y retroalimentación constante (Harmer, 2007). Asimismo, resulta clave fomentar un ambiente de aula en el que los estudiantes se sientan cómodos para expresarse, sin temor a equivocarse, priorizando la fluidez por encima de la corrección en las primeras etapas del aprendizaje (Krashen, 1982).

3.1.4. Interacción oral

En las últimas décadas, la interacción oral ha adquirido un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A diferencia de la expresión oral, que se enfoca en la producción individual del discurso, la interacción oral implica un intercambio dinámico entre hablantes que participan activamente en la construcción conjunta de significados. Esta destreza requiere no solo comprender el mensaje del interlocutor, sino también responder de forma pertinente, gestionando los turnos de palabra y respetando las normas propias del intercambio comunicativo.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2021) define la interacción oral como una actividad comunicativa en la que convergen la comprensión y la producción del discurso, subrayando su carácter bidireccional y su complejidad. Durante el proceso interactivo, el oyente interpreta simultáneamente el mensaje del interlocutor y planifica su respuesta, lo que exige la activación constante de diversas estrategias discursivas.

Desde una perspectiva pedagógica, Muñoz, Cecilia y Cisneros (2011) explican que la interacción en el aula constituye un proceso de aprendizaje activo y crítico, en el cual el estudiante, acompañado por el docente, asume un papel protagónico. A través del diálogo, la argumentación y la producción de ideas, el alumno construye saberes vinculados a su desarrollo profesional.

Por tanto, la interacción oral se configura como una de las tareas comunicativas más exigentes tanto dentro como fuera del aula, ya que implica la gestión simultánea de múltiples elementos lingüísticos, sociales y cognitivos. Entre las habilidades específicas que demanda esta destreza se encuentran: solicitar aclaraciones, expresar acuerdo o desacuerdo, confirmar información, introducir cambios temáticos y negociar significados. Para su desarrollo, resulta fundamental proponer tareas variadas que respondan a contextos reales y favorezcan la cooperación y la espontaneidad.

A continuación, presentamos una serie de actividades habituales para fomentar la interacción oral, según las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002, pp. 59-61):

- Transacciones comunicativas en contextos cotidianos (comprar, pedir información, hacer reservas).
- Conversaciones formales e informales.

- Debates guiados sobre temas de actualidad o interés personal.
- Entrevistas entre compañeros.
- Negociación de acuerdos o toma de decisiones en grupo.
- Planificación colaborativa de proyectos o tareas.
- Juegos cooperativos con componente verbal.

Desde el punto de vista metodológico, es recomendable utilizar tareas con *vacío informativo*, en las que un interlocutor posee información que el otro necesita, lo que genera una necesidad auténtica de comunicación. Asimismo, resultan eficaces estrategias colaborativas como *piensa-comparte en pareja (think-pair-share)* o el circuito conversacional lingüístico¹ (*speed dating*), así como simulaciones de situaciones reales. En la actualidad, las herramientas digitales, como las aplicaciones de mensajería, las videollamadas o los foros de voz, amplían las oportunidades de interacción más allá del aula tradicional, favoreciendo un aprendizaje más dinámico, contextualizado y autónomo.

A continuación, presentamos las diferencias fundamentales entre expresión e interacción oral (Consejo de Europa, 2002, pp. 57-59):

- La *expresión oral* se centra en la producción individual y suele ser más planificada, mientras que la interacción oral es bidireccional y dinámica, basada en la negociación conjunta del significado.
- La expresión puede ser espontánea o preparada, pero en la interacción el hablante debe responder y adaptar su discurso en tiempo real.
- La interacción oral requiere habilidades adicionales como la gestión de turnos y la interpretación simultánea de señales verbales y no verbales.
- Desde el punto de vista didáctico, las actividades de interacción fomentan la cooperación y el desarrollo de competencias sociales, mientras que las de expresión se orientan más al dominio individual del discurso.

En nuestro estudio, proponemos analizar la frecuencia de la *creatividad docente* y su impacto en el rendimiento académico. Para ello, trabajaremos las tres destrezas clave: comprensión auditiva, *expresión oral* e interacción oral, ya que serán aplicadas en la asignatura de Comprensión y Expresión Oral, incluida en el plan curricular de la carrera de Licenciatura en Lengua Española (2016).

3.2. Características de una buena tarea comunicativa

Para crear tareas que realmente ayuden a desarrollar la competencia comunicativa, es importante tener en cuenta algunos aspectos fundamentales (Ellis, 2003):

- Que las actividades conecten con la identidad, intereses y motivaciones del estudiante;
- evitar ejercicios mecánicos o demasiado estructurados, y en su lugar apostar por situaciones comunicativas auténticas;
- aprovechar el vacío de información para generar una necesidad real de interacción;
- centrar la atención en el significado y la intención del mensaje más que en la corrección estricta;
- situar las tareas en contextos relevantes y cercanos a la realidad;
- y, siempre que sea posible, integrar varias destrezas lingüísticas a la vez.

Tener presentes estas características no solo favorece que el estudiante se implique más, sino que también hace que el aprendizaje sea más significativo y contextualizado, algo esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.3. Evolución histórica de la enseñanza de la destreza oral

A lo largo del tiempo, la enseñanza de la destreza oral en lenguas extranjeras ha cambiado mucho, pasando de métodos basados en la repetición a enfoques más comunicativos e interactivos que integran la mediación y la tecnología, siempre con un enfoque más centrado en el estudiante.

Tabla 4: Evolución histórica de la enseñanza de la destreza oral

Método / Enfoque	Tratamiento del oral	Época	Autores / Referencias clave
Método directo / natural	Se privilegia la comprensión y <i>expresión oral</i> desde el inicio. Uso exclusivo de la lengua meta, sin traducción.	Finales del siglo XIX – principios del XX	Berlitz (1900), Gouin(1880)
Método audiolingual	Enfoque estructuralista. Práctica oral basada en repetición y drills, con fuerte énfasis en la pronunciación correcta.	Década de 1950	Lado (1964), Fries(1945), influido por el conductismo de Skinner
Enfoque comunicativo	Desarrollo de la competencia comunicativa. Uso de textos auténticos y tareas significativas. Importancia de	Desde los años 70 y consolidado en los 80	Hymes (1972), Canale & Swain(1980), Littlewood(1981)

	la interacción oral.		
Enfoque por tareas	La expresión e interacción oral se desarrollan a través de la realización de tareas reales, con foco en el significado.	Desde 1990	Willis (1996), Skehan (1998), Ellis (2003)
Enfoque por competencias	Se articula con el MCER (2001): inclusión de interacción, comprensión, producción y mediación oral. Evaluación mediante descriptores.	Siglo XXI	Consejo de Europa (2001,2020), North & Piccardo (2016)
Aprendizaje móvil y digital	Integración de herramientas digitales para fomentar	Desde 2010	Kukulska-Hulme(2012), Godwin-Jones (2018)
	interacción sincrónica y asincrónica. Prácticas orales mediante apps, podcasts, etc.		
Perspectiva ecológica y emocional	Reconocimiento del rol del contexto, la afectividad y el compromiso emocional en la producción oral. Enfoque centrado en el aprendiz.	Desde 2020	van Lier (2004), Barcelos & Kalaja(2011), Dörnyei et al. (2021)

Fuente: Elaboración propia

El desarrollo de la enseñanza oral no ha sido un camino recto, sino que ha cambiado según la época, las teorías y la tecnología. Hoy en día, la oralidad incluye aspectos como la mediación, las emociones y las habilidades digitales. Esto invita a los profesores a usar métodos más abiertos y adaptados a lo que realmente necesitan los estudiantes para comunicarse.

3.4. Actividades comunicativas de expresión e interacción oral

Desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2021), las actividades comunicativas orales pueden clasificarse en dos grandes categorías: *expresión oral* e interacción oral, ambas necesarias y complementarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.4.1. Actividades de expresión oral

La *expresión oral* implica la producción individual de mensajes verbales con una finalidad comunicativa concreta. Este tipo de actividades permite al estudiante desarrollar fluidez, precisión y autonomía discursiva, al tiempo que ejercita la organización de ideas, la adecuación al contexto y la corrección formal.

Entre las actividades de *expresión oral* más representativas, el MCER (2021) menciona:

- Realización de comunicados públicos, como la transmisión de instrucciones, anuncios o explicaciones dirigidas a un grupo amplio.
- Intervenciones orales ante un público en diversos contextos: discursos en reuniones, conferencias académicas, sermones, espectáculos, presentaciones de productos, comentarios deportivos, entre otros.
- Lectura en voz alta de textos escritos, que favorece el trabajo sobre la pronunciación, la entonación y el ritmo.
- Hablar apoyándose en notas o en recursos visuales (esquemas, imágenes, gráficos), lo que permite una comunicación más estructurada y efectiva.
- Representación de un papel ensayado, útil en actividades de dramatización o simulación.
- Producción espontánea, sin preparación previa, que pone a prueba la capacidad de reacción y la creatividad lingüística.
- Canto, actividad que puede emplearse con fines lúdicos o fonético-prosódicos.

En el ámbito didáctico, algunas actividades orientadas al desarrollo de esta destreza son:

- Juegos de rol, donde los estudiantes asumen personajes o situaciones simuladas que favorecen la empatía, el pensamiento crítico y la producción creativa del lenguaje (Fernández-Rodríguez & González-Menéndez, 2017).
- Presentaciones orales, individuales o en grupo, que permiten al alumno organizar y transmitir información de manera estructurada.
- Lectura expresiva, que contribuye al dominio de los aspectos fonológicos y prosódicos del habla.
- Técnicas de discusión breve, como el método Philips 66 (seis personas discutiendo durante seis minutos), que estimula la participación y la concentración en la exposición de ideas (Cerrato, 2019).

3.4.2. Actividades de interacción oral

La interacción oral, por su parte, se basa en el intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores, en el que se produce una construcción compartida del significado. Esta dimensión implica no solo habilidades lingüísticas, sino también estratégicas (como tomar y ceder la palabra, reformular, solicitar aclaraciones) y sociopragmáticas (adaptación al contexto, al registro y al interlocutor).

El MCER (2021) identifica diversas formas de interacción oral, entre las que se incluyen:

- Transacciones comunicativas, como compras, reservas o gestiones administrativas.
- Conversación casual, de carácter espontáneo y cotidiano.
- Discusión informal, sin una estructura rígida, centrada en el intercambio de puntos de vista.
- Discusión formal, que responde a un formato más estructurado y normado.
- Debates, en los que se defienden argumentativamente posturas divergentes.
- Entrevistas, que requieren la alternancia entre los roles de entrevistador y entrevistado.
- Negociaciones, centradas en la búsqueda de acuerdos entre partes con intereses distintos.
- Planificación conjunta, orientada a la toma de decisiones colectivas o la organización de tareas comunes.
- Cooperación en actividades compartidas, que requieren coordinación, toma de turnos y objetivos comunes.
- Prácticas centradas en objetivos, como juegos cooperativos, resolución de problemas o elaboración de productos colaborativos.

Además, las actividades de comunicación interpersonal, como compartir opiniones o experiencias personales; son muy útiles al comenzar o terminar la clase. Ayudan a activar lo que los estudiantes ya saben, a expresarse con más libertad y a ganar confianza al hablar en español.

En definitiva, las actividades orales deben planificarse de forma progresiva, útil y realista. Es importante que combinen la expresión y la interacción oral a través de tareas interesantes y cercanas para los estudiantes. Así no solo se mejora la competencia comunicativa, sino también la motivación, el trabajo en grupo y el bienestar en el aula.

4. Concepto de creatividad

La creatividad es una de las capacidades más complejas del ser humano, ya que combina diferentes procesos mentales para generar ideas nuevas y útiles. Aunque siempre ha formado parte de nuestra naturaleza, su estudio como objeto científico es bastante reciente.

Durante mucho tiempo, no se habló de creatividad de forma formal. Por ejemplo, el término no aparecía en diccionarios como el de la Real Academia Española hasta los años noventa, cuando se empezó a definir como la capacidad de crear (RAE, 1992). Otras fuentes, como la Enciclopedia de Psicopedagogía Océano (1998), la consideran una cualidad que todos tenemos, mientras que el Diccionario de Ciencias de la Educación de Santillana (1995) la relaciona con la innovación.

En psicología, la creatividad se asoció durante años a ideas como el ingenio o el talento, pero no se estudiaba como algo propio. Esto ha cambiado en las últimas décadas, gracias a teorías como el conductismo, el psicoanálisis, la gestalt, el humanismo o el cognitivismo. Por ejemplo, Piaget (1981) habló de la creatividad como una parte importante del aprendizaje, especialmente en su enfoque constructivista.

En el ámbito educativo, hoy en día se considera que la creatividad es una competencia clave para aprender de forma significativa. Ballester (2002) señala que es fundamental crear situaciones abiertas y participativas donde el alumnado pueda pensar de forma original y expresar sus ideas.

Actualmente, la creatividad se valora en muchos campos como la educación, la ciencia, el arte, la empresa o los medios de comunicación. Esto ha hecho que aumenten las investigaciones y reflexiones sobre su importancia y su impacto en el mundo actual.

La siguiente tabla resume las definiciones fundamentales del concepto de creatividad:

Tabla 5: Definiciones fundamentales del concepto de creatividad

Autor	Definición / Enfoque principal
Guilford (1952, 1971)	La creatividad implica fluidez, flexibilidad, originalidad y pensamiento divergente. Capacidad para generar múltiples alternativas desde una información dada.
Osborn (1953)	Aptitud para prever y producir ideas nuevas a partir de elementos conocidos mediante la imaginación.
Rogers (1959)	Emergencia de un producto nuevo como expresión única del individuo en relación con su entorno.
Piaget (1964)	La creatividad es una forma final del juego simbólico infantil, interiorizada en el pensamiento.
Mednick (1964)	Proceso de formar nuevas combinaciones de elementos asociativos; cuanto más remotas, más creativo es el resultado.
Torrance (1965, 1976)	Proceso complejo que implica detectar problemas, formular y comprobar hipótesis, y comunicar resultados originales.
Fromm (1959)	Actitud potencial en cualquier persona, no exclusiva de artistas; la creatividad como una disposición humana general.
Csikszentmihalyi (1996)	Creatividad como acto, idea o producto que transforma un campo de conocimiento ya existente.

Gardner (1999)	Enfoque de las inteligencias múltiples: la creatividad se manifiesta de forma diferenciada en distintas áreas cognitivas (música, lenguaje, lógica, etc.).
De Bono (1974)	Técnica de pensamiento que permite generar ideas no lineales ni convencionales, clave en el pensamiento lateral.
De la Torre (1991, 1999)	Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas. La creatividad como un proceso desbordante y metafórico.

Fuente: Elaboración propia a partir de Esquivias 2001, pp. 2-7

Este cuadro recoge algunas de las definiciones más representativas sobre la creatividad, lo que nos permite ver lo amplia y compleja que es. Por ejemplo, Guilford (1952) y Torrance (1976) hablan de sus aspectos mentales y del proceso que implica crear algo nuevo, mientras que autores como Fromm (1959) o Rogers (1959) la ven más como una actitud o una forma de ser. Gardner (1999), por su parte, plantea que no hay una sola creatividad, sino varias, dependiendo del tipo de inteligencia que predomine en cada persona. En resumen, todas estas ideas nos ayudan a entender la creatividad como una capacidad que todos tenemos, que es compleja y muy importante en el ámbito educativo.

4.1. Creatividad y docencia de la oralidad

La creatividad es una parte clave en la enseñanza, sobre todo en áreas donde la comunicación y la participación son fundamentales, como la expresión e interacción oral en el aula de lengua extranjera. Un docente creativo no se limita a explicar contenidos, sino que busca constantemente nuevas formas de enseñar, proponiendo actividades y estrategias que motiven al alumnado, fomenten su participación y estimulen el pensamiento creativo y la comunicación eficaz.

En nuestro estudio, partimos de dos modelos fundamentales que ayudan a comprender cómo se manifiesta y se puede fomentar la creatividad en la enseñanza, especialmente en el desarrollo de la expresión e interacción oral en el aula de lengua extranjera: el modelo de Teresa Amabile (1983) y el modelo de Ellis Paul Torrance (1959–1978).

4.2. Modelo de Teresa Amabile (1983)

Teresa Amabile (1983) propone que la creatividad en el contexto educativo no surge de manera aislada, sino que depende de la interacción entre tres componentes esenciales:

- *Competencias en el campo*: Hace referencia al conocimiento que el docente tiene sobre el área que enseña. En el caso de la expresión oral, esto implica tanto un dominio lingüístico y didáctico como una comprensión profunda de las habilidades

comunicativas. Esta base permite al profesor adaptar contenidos, plantear actividades desafiantes y generar un entorno propicio para la producción oral creativa.

- *Habilidades creativas*: Se trata de la capacidad del docente para generar ideas nuevas, resolver problemas de manera original y diseñar actividades innovadoras (como juegos de rol, debates o improvisaciones). Estas habilidades fomentan un ambiente donde los estudiantes se sienten cómodos para expresarse libremente y explorar el idioma sin miedo al error.
- *Motivación intrínseca*: Este componente es el motor interno del profesor, su pasión por enseñar y su interés genuino en hacerlo de manera creativa. Cuando un docente está motivado, transmite esa energía a sus estudiantes, generando un ambiente dinámico y estimulante.

Amabile (1983) destaca que estos elementos no actúan por separado, sino que se potencian mutuamente en un entorno que valore la autonomía del profesor y la libertad para explorar nuevas formas de enseñar.

4.3. Modelo de Torrance (1959-1978)

Por otro lado, Ellis Paul Torrance (1959-1978), pionero en la investigación sobre creatividad, aporta una visión complementaria centrada en las cualidades personales del docente creativo. Según este autor, un profesor con un perfil creativo se caracteriza por:

- *Curiosidad y sensibilidad ante los problemas*: Es decir, percibe con claridad las dificultades que enfrentan sus alumnos para comunicarse y busca soluciones innovadoras y adaptadas.
- *Flexibilidad*: Tiene la capacidad de ajustar sus métodos según el grupo, el contexto o los estilos de aprendizaje, sabiendo que no existe una única manera correcta de enseñar.
- *Originalidad*: Propone actividades distintas, que rompen con la rutina y despiertan el interés del alumnado. Introduce dinámicas que invitan a los estudiantes a hablar de forma auténtica, como dramatizaciones, debates o situaciones reales de comunicación.
- *Búsqueda de mejora continua*: Más allá de hacerlo todo “perfecto”, este docente tiene un deseo constante de evolucionar, de probar nuevas ideas y de perfeccionar su práctica a través de la reflexión y la autoevaluación.

La combinación de estos dos modelos permite entender la *creatividad docente* como una competencia compleja y dinámica, que va más allá de tener “buenas ideas”. Se trata de integrar conocimientos didácticos, habilidades personales, actitudes y motivación, todo ello en un contexto que permita la innovación. Esta visión integrada nos ayuda a:

- Diseñar actividades orales creativas que combinen conocimientos pedagógicos con enfoques metodológicos novedosos.
- Evaluar la *creatividad docente* considerando indicadores como la variedad de estrategias empleadas, la flexibilidad, la motivación y la capacidad para generar participación activa en el aula.
- Valorar el papel del entorno escolar en el fomento de la creatividad, entendiendo que contextos que promueven la autonomía, el trabajo colaborativo y la aceptación del error como parte del aprendizaje son más propensos a generar experiencias educativas transformadoras.

En suma, estudiar la creatividad en la enseñanza de la expresión e interacción oral implica adoptar un enfoque multidimensional que reconozca tanto los factores personales del docente como el contexto social y educativo en el que desarrolla su labor. Los modelos de Amabile y Torrance ofrecen un marco útil y complementario para comprender y potenciar esta dimensión esencial de la práctica docente.

CAPITULO II

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, describimos la metodología usada para determinar y analizar el impacto de la *creatividad docente* en la enseñanza de la expresión oral, con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Detallamos las técnicas de recolección de datos y los instrumentos utilizados, adoptando un enfoque mixto para evaluar la efectividad de las estrategias creativas implementadas en el aula, con el fin de potenciar el rendimiento de los estudiantes en esta actividad comunicativa.

1. Enfoque de investigación

En nuestro estudio, hemos adoptado un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos, ya que consideramos que esta integración es la más adecuada para satisfacer los objetivos de nuestra investigación sobre el impacto de la *creatividad docente* en la enseñanza de la *expresión oral* y la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación mixta no busca reemplazar a los enfoques cualitativo y cuantitativo, sino aprovechar sus fortalezas y minimizar sus posibles debilidades.

Hemos optado por el enfoque cualitativo para explorar y observar cómo las estrategias creativas aplicadas por los docentes afectan el proceso de enseñanza y contribuyen a mejorar las habilidades de *expresión oral* de los estudiantes. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), este enfoque implica la recolección de datos sin medición numérica, mientras que, para Blasco y Pérez (2007), el enfoque cualitativo estudia la realidad en su contexto natural, interpretando los fenómenos según los elementos implicados.

Hemos seleccionado el enfoque cuantitativo para obtener datos objetivos y evaluar la efectividad de las técnicas creativas implementadas por los docentes en el rendimiento académico de los estudiantes en expresión oral. Este enfoque se basa en la construcción y medición de dimensiones e indicadores, y permite analizar las relaciones entre las variables. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo utiliza un proceso deductivo y sistemático para formular preguntas e hipótesis, probándolas de manera rigurosa.

2. Método de investigación

Para llevar a cabo esta investigación, utilizamos un método descriptivo-analítico con el propósito de evaluar el impacto de la *creatividad docente* en la enseñanza de la *expresión oral* para potenciar las habilidades comunicativas en sus estudiantes.

Con el método descriptivo, buscamos describir cómo se lleva a cabo la enseñanza de la *expresión oral* en las aulas del departamento de Español de la Universidad de Laghouat. Analizamos las técnicas y actividades propuestas, la reacción de los estudiantes ante estas estrategias y la relación entre la *creatividad docente* y el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2014), los estudios descriptivos se centran en especificar las propiedades, características y procesos de los fenómenos analizados, recopilando datos de manera sistemática para describir los conceptos o variables en estudio.

Asimismo, usamos el método analítico para examinar tanto las prácticas docentes en la enseñanza de la *expresión oral* como interpretar su impacto en el rendimiento de los estudiantes en esta actividad comunicativa. Nuestro objetivo es identificar y establecer la relación entre la *creatividad docente* en las actividades implementadas y la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Según Lopera Echavarría, Ramírez Gómez, Ucaris Zuluaga y Ortiz Vanegas (2010), el método analítico consiste en examinar en profundidad cada elemento constitutivo de un fenómeno, permitiendo así comprenderlo en su totalidad. Este enfoque, aplicado especialmente al análisis del discurso, facilita identificar estructuras, relaciones internas y conexiones lógicas que enriquecen la interpretación crítica del objeto de estudio³. Diseño de investigación

Para esta investigación, optamos por un diseño no experimental con el propósito de observar y analizar el impacto de la *creatividad docente* en la enseñanza de la *expresión oral* para mejorar las habilidades comunicativas y el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura. Según Kerlinger (2002) la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa sobre la variación simultánea de las variables independiente y dependiente.

Durante el curso académico 2024-2025, realizamos un estudio observacional en la asignatura de *expresión oral* para evaluar el impacto de las estrategias creativas utilizadas por los docentes en las habilidades comunicativas y el rendimiento académico de los estudiantes. El procedimiento consistió en observar las clases donde se implementaron métodos innovadores para fortalecer la expresión oral, registrar detalladamente las actividades realizadas y analizar el progreso de los estudiantes. Finalmente, comparamos los resultados obtenidos en sesiones con y sin la aplicación de técnicas creativas, a fin de medir su efecto en el rendimiento académico y en el desarrollo de las competencias orales de los estudiantes.

4. Nivel de la investigación

El nivel de nuestra investigación es correlacional, ya que buscamos analizar la relación entre dos variables principales: la *creatividad docente* en la enseñanza de la *expresión oral* y la habilidad comunicativa de los estudiantes. El objetivo es determinar cómo la creatividad de los profesores influye en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en el aula de ELE. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), “la investigación correlacional se centra en medir el grado de asociación entre dos o más variables” (p. 224).

Al asistir a las sesiones de observación no participante y los resultados del cuestionario, examinamos las diversas estrategias creativas empleadas por los docentes con el fin de evaluar su correlación con el rendimiento académico de los estudiantes en cuanto a la expresión oral. Esto permite identificar los aspectos de la *creatividad docente* que impactan de forma significativa en la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Según Arias (2006), la investigación correlacional tiene como finalidad determinar el grado de relación o asociación (sin implicar causalidad) entre dos o más variables. En este tipo de estudios, las variables son medidas y, a través de pruebas de hipótesis correlacionales y técnicas estadísticas, se estima la correlación existente. Aunque no establece relaciones causales directas, puede proporcionar indicios sobre posibles causas de un fenómeno.

Esta investigación es de tipo proyectivo. Según Hurtado de Barrera (2012): “este tipo de estudio consiste en “una elaboración de una propuesta, un plan o procedimiento como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de una institución o en un campo particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades futuras” (p. 567). En nuestro caso, elaboramos una propuesta de intervención que busca potenciar la

creatividad docente en la enseñanza de la comprensión y expresión oral, así como en el rendimiento académico del alumnado en el área de español como lengua extranjera.

5. Población y muestra

Para alcanzar nuestros objetivos, hemos seleccionado a estudiantes de la Licenciatura en Lengua Española de la Universidad Amar Téliidji, Laghouat, durante el año académico 2024/2025, con edades entre 18 y 21 años. También incluimos a 7 profesores del mismo departamento. La muestra fue elegida para observar el proceso de enseñanza en las sesiones de clase y analizar la relación entre las estrategias creativas y el rendimiento de los estudiantes en la expresión oral.

Tabla 6: Población y muestra

Nivel	Población	Muestra
L1	78	45
L2	58	54
L3	27	27

Fuente: Elaboración propia.

6. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos, hemos utilizado tres técnicas:

6.1 Ficha de observación ¹

Hemos utilizado la observación no participante como técnica principal de recolección de datos, lo que nos permitió obtener información desde una perspectiva externa sin involucrarnos directamente en las interacciones del grupo o fenómeno observado (Sanjuán, 2011). Esta técnica se concretó en el uso de una ficha de observación estructurada, un formato sistemático que facilita la recolección y el registro uniforme de datos. Según Tamayo (2004), citado por Covarrubias y Martínez (2012): “la ficha de observación ofrece una visión clara y objetiva de los hechos, agrupando los datos según las necesidades de la investigación y la estructura de las variables del problema” (p. 12).

En nuestro estudio, realizamos 32 sesiones de observación, con el objetivo de analizar la dinámica natural de las clases de comprensión y expresión oral, así como el impacto de las estrategias creativas en el rendimiento académico y la participación del estudiantado. Durante

¹ Ver el anexo n°=01.

las sesiones de observación, estructuramos nuestro análisis en torno a seis ejes fundamentales que nos permitieron evaluar la dinámica de las clases y las prácticas docentes: creatividad y técnicas, claridad en las explicaciones, participación estudiantil, retroalimentación, gestión del tiempo, y motivación y dinamismo.

La ficha de observación se estructura en seis ejes que nos permiten evaluar la práctica docente y la participación estudiantil en clases de comprensión y expresión oral:

- *Técnicas Creativas*: Registro del uso de estrategias innovadoras como juegos de roles, debates, dramatizaciones, presentaciones orales y herramientas digitales.
- *Participación Estudiantil*: Medición del nivel de involucramiento y compromiso de los estudiantes en las actividades propuestas.
- *Reacciones de los Estudiantes*: Observación de la motivación, confianza y colaboración de los alumnos durante las actividades orales.
- *Innovación y Flexibilidad Docente*: Evaluación de la capacidad del docente para adaptar técnicas, introducir nuevas estrategias y ofrecer retroalimentación efectiva.
- *Uso de Recursos*: Valoración del empleo de materiales visuales, audiovisuales y digitales que enriquecen el aprendizaje.
- *Progreso Estudiantil*: Seguimiento de la mejora en fluidez, participación, confianza y habilidades comunicativas a lo largo del tiempo.

6.2 Cuestionario

Hemos aplicado dos cuestionarios: uno dirigido a los profesores² y otro a los estudiantes, con el propósito de conocer las estrategias creativas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la expresión oral, así como la reacción de los estudiantes ante estas estrategias, su rendimiento en la *expresión oral* y las dificultades que enfrentan durante el proceso de aprendizaje.

Según Parasuraman (1986), el cuestionario consiste en una serie estructurada de preguntas que se elaboran con el propósito de obtener la información necesaria para cumplir con los objetivos establecidos en una investigación.

²Anexo 2: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLrK0gBXtFUCMXwwQ8vwik9ia_z4RGpDWMGB-9XxC4d3Aw2w/viewform?usp=sf_link

En nuestro estudio, hemos diseñado los dos cuestionarios con el objetivo de recopilar datos tanto cualitativos como cuantitativos, y lo distribuimos a través de Google Forms a profesores de *Expresión oral* en el departamento de Español y a los estudiantes de licenciatura. El cuestionario incluye una combinación de preguntas abiertas, cerradas y de escala Likert de 1 a 5, para obtener una visión integral de las prácticas docentes.

Tabla 7: Escala Likert de nuestro cuestionario

Valor	5	4	3	2	1
Significado	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia.

Este cuestionario nos ayuda a entender mejor cómo los profesores aplican la creatividad para que sus estudiantes hablen con más confianza, participación y habilidad.

6.3 Rubrica³

Para evaluar el rendimiento de los estudiantes en la expresión oral, utilizamos una rúbrica que nos permite medir de forma clara y objetiva diferentes aspectos importantes del habla. Según Díaz Barriga (2005), "las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada" (p. 3). Por ello, la rúbrica es una herramienta clave para evaluar competencias orales de manera sistemática y constructiva. La rúbrica está dividida en ocho criterios clave:

- **Fluidez:** Mide la continuidad y el ritmo del habla, evitando pausas innecesarias.
- **Pronunciación:** Evalúa la claridad y precisión al pronunciar las palabras.
- **Vocabulario:** Analiza la variedad y adecuación del vocabulario utilizado.
- **Entonación:** Considera el volumen, ritmo y expresión vocal.
- **Contenido:** Valora la relevancia, claridad y estructura del mensaje.
- **Interacción con el público:** Examina la conexión con la audiencia, incluyendo contacto visual y respuestas.

³ Ver el anexo n°= 03

- Confianza y postura: Observa la seguridad y postura corporal durante la presentación.
- Expresión creativa: Mide el uso de recursos innovadores y el atractivo del discurso.

Cada criterio se califica en cuatro niveles, desde "Excelente" hasta "Insuficiente", lo que facilita ofrecer retroalimentación detallada y apoyar el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes.

7. Procedimientos

Nuestro estudio se organizó en cuatro fases clave, cada una utilizando un instrumento específico para recopilar y analizar datos de manera efectiva

- **Fase 1:** Asistimos a sesiones de observación no participante para analizar las estrategias creativas empleadas por los docentes en la enseñanza de la expresión oral. La guía de observación nos permitió recoger datos sobre técnicas y prácticas pedagógicas utilizadas en el aula.
- **Fase 2:** Diseñamos una rúbrica con 8 criterios (Fluidez, vocabulario, pronunciación, confianza, postura, etc.) para evaluar el rendimiento de los estudiantes durante las actividades de expresión oral.
- **Fase 3:** Elaboramos un cuestionario que incluyó preguntas abiertas, cerradas y de escala Likert. El objetivo fue recopilar información sobre las percepciones de docentes y estudiantes respecto al uso de la creatividad en la enseñanza y las dificultades encontradas.
- **Fase 4:** Con base en los datos obtenidos de la observación, la rúbrica y el cuestionario, elaboramos una propuesta para optimizar la enseñanza de la *expresión oral* mediante estrategias creativas e innovadoras.

8. Cuadro de la operacionalización

Ahora, exponemos el cuadro de operacionalización de variables. Este cuadro facilita el análisis empírico al presentar una descripción clara y precisa de cada variable, sus dimensiones, los indicadores asociados, y los instrumentos utilizados para su medición.

Variables	Definición	Objetivo general	Objetivos específicos	Dimensión	Indicadores	Técnicas e instrumentos
Variable independiente <i>Creatividad docente</i> en la expresión oral	Según Díaz (2018), la creatividad docente se entiende como la capacidad del profesor para generar y aplicar estrategias innovadoras que facilitan el aprendizaje significativo, especialmente en la enseñanza de la expresión oral.	Determinar el impacto de la <i>creatividad docente</i> en la enseñanza de la expresión oral.	Analizar las estrategias creativas usadas por los docentes en clase. Evaluar la relación entre <i>creatividad docente</i> y participación estudiantil.	Estrategias creativas Innovación y flexibilidad docente	Uso de técnicas innovadoras (juegos de rol, debates, dramatizaciones, herramientas digitales). Adaptación y variedad en recursos, técnicas, y retroalimentación creativa.	Ficha de observación, cuestionario a docentes Ficha de observación, cuestionario a docentes
Variable dependiente Rendimiento en <i>expresión oral</i>	Según Díaz Barriga (2005), el rendimiento en expresión oral se refiere al nivel de dominio que los estudiantes alcanzan en las habilidades comunicativas orales, evaluado mediante aspectos como fluidez, pronunciación y contenido. =	Medir el rendimiento académico en <i>expresión oral</i> de los estudiantes.	Medir el nivel de fluidez, vocabulario, pronunciación y contenido en las producciones orales. Evaluar el impacto de la creatividad docente en la mejora del rendimiento oral.	Fluidez y pronunciación Contenido y expresión creativa	Continuidad y ritmo del habla, claridad en pronunciación. Claridad, coherencia y uso de recursos expresivos innovadores en el discurso oral.	Rúbrica de evaluación oral Rúbrica de evaluación oral

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En esta investigación hemos utilizado la ficha de observación no participante para analizar la práctica docente en las clases de comprensión y expresión oral, así como el rendimiento de los estudiantes de los tres niveles de licenciatura del Departamento de Español. Asimismo, aplicamos un cuestionario dirigido al profesorado para conocer la frecuencia de uso y la percepción de la utilidad de las estrategias creativas empleadas en sus clases de español como lengua extranjera. A continuación, presentamos los resultados obtenidos

1. Descripción de las sesiones

Con el fin de alcanzar el objetivo planteado en este Trabajo de Fin de Máster, hemos asistido a las sesiones de comprensión y *expresión oral* correspondientes a los tres niveles de licenciatura durante el curso académico 2023-2025.

A continuación, presentamos un resumen de las trece sesiones realizadas con los estudiantes del primer curso, seguido del análisis cualitativo derivado de las fichas de observación no participante. Finalmente, exponemos los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la codificación sistemática de las observaciones.

1.1. Sesiones del primer curso

Durante las trece sesiones observadas en los niveles A1, A2 y A3, analizamos seis ejes fundamentales que reflejan la práctica docente y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, la *creatividad y variedad de técnicas* empleadas por los profesores fueron destacables, pues en el 75% de las sesiones se utilizaron recursos diversos como materiales visuales y herramientas tecnológicas. Esta diversidad favorece un ambiente estimulante y facilita la comprensión del contenido.

En cuanto a la *participación de los estudiantes*, observamos que en el 60% de las sesiones la mayoría del alumnado estuvo activamente involucrado. Sin embargo, en un 30%

de las sesiones la participación fue parcial, y en un 10% fue insuficiente, lo que sugiere que algunos estudiantes requieren estrategias adicionales para integrarse plenamente.

Respecto a la *claridad en las explicaciones e instrucciones*, los profesores mostraron un desempeño sólido, ya que en el 80% de las sesiones, las indicaciones fueron precisas y comprensibles, contribuyendo a que los estudiantes siguieran adecuadamente las actividades propuestas.

En el eje de la *corrección de errores y retroalimentación*, el análisis indica que en un 70% de las sesiones se proporcionó una corrección oportuna y feedback constructivo, lo cual es fundamental para el proceso de aprendizaje y la mejora continua de los alumnos.

No obstante, la *gestión del tiempo* representa un área con mayor margen de mejora. Solo en el 45% de las sesiones se manejó el tiempo de manera óptima, mientras que en un 40% fue parcial y en un 15% resultó insuficiente. Esta situación limita la posibilidad de brindar atención individualizada y afecta la dinámica general del aula.

Finalmente, en lo que respecta a la *motivación y dinamismo en las actividades*, en el 55% de las sesiones se observó un nivel adecuado, manteniendo el interés y la energía de los estudiantes. Sin embargo, en un 35% la motivación fue variable o insuficiente, lo que podría estar vinculado a la gestión del tiempo y a la necesidad de diversificar aún más las actividades para favorecer una participación más activa.

De lo presentado, concluimos que los profesores demuestran un desempeño docente consistente y positivo en la mayoría de los ejes evaluados, especialmente en *creatividad, claridad y retroalimentación*. Sin embargo, los resultados indican que la *gestión del tiempo* y el mantenimiento de la *motivación* activa durante todas las sesiones son aspectos que pueden mejorarse para potenciar un aprendizaje más eficaz y participativo.

A continuación, exponemos los resultados cualitativos de la ficha de observación no participante.

Tabla 8: Resultados cualitativos de la ficha de observación no participante

Fecha	Nivel	Nº de estudiantes	Ítems observados	Puntos positivos	Puntos negativos
2024-11-19	A1	16	1. <i>Creatividad docente</i> 2. Participación 3. Variedad de técnicas	Sí: Participación activa y variedad de estrategias.	No: Falta de tiempo para feedback individual.
2024-11-21	A1	15	1. Uso de recursos visuales 2. Motivación 3. Interacción grupal	Sí: Uso de materiales atractivos y buena motivación.	No: Poca interacción espontánea.
2024-11-23	A1	14	1. Claridad en la explicación 2. Gestión del aula	Sí: Claridad en instrucciones y buen control del grupo	No: Falta de variedad en actividades.
2024-11-26	A2	13	1. Corrección de errores 2. Uso de preguntas abiertas	Sí: Confianza en la expresión.	No: Algunos estudiantes poco participativos.
2024-11-28	A2	12	1. Comprensión lectora 2. Participación activa	Sí: Buen nivel de comprensión.	No: Falta de dinamismo en actividades grupales.
2024-11-30	A2	14	1. Claridad en instrucciones 2. Actividades grupales	Sí: Buen manejo de instrucciones y participación grupal.	No: Necesidad de mayor variedad en actividades.
2024-12-03	A3	15	1. Uso de vocabulario avanzado 2. Interacción oral	Sí: Vocabulario bien integrado y fluidez oral.	No: Algunos estudiantes menos participativos.
2024-12-05	A3	13	1. Explicaciones claras 2. Dinamismo docente	Sí: Explicaciones comprensibles y clase dinámica.	No: Ritmo irregular en algunas actividades.
2024-12-07	A3	14	1. Actividades lúdicas	Sí: Clase amena y buen control	No: Falta de participación de algunos estudiantes.

			2. Control del aula	disciplinario.
2024-12-10	A3	12	1. Gestión del tiempo 2. Uso de materiales didácticos	Sí: Uso efectivo de recursos y puntualidad. No: Algunos estudiantes necesitan más apoyo.
2024-12-12	A3	13	1. Uso de ejemplos concretos 2. Corrección de errores	Sí: Ejemplos claros y buen feedback. No: Necesidad de más tiempo para práctica.
2024-12-14	A1	15	1. Retroalimentación continua 2. Dinámicas grupales	Sí: Buen feedback inmediato y actividades entretenidas. No: Control del tiempo mejorable.
2024-12-16	A1 A2	14	1. Debates 2. Creatividad en actividades	Sí: Debates interesantes y actividades creativas. No: Participación desigual en el grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Tras presentar los resultados cuantitativos obtenidos durante las sesiones de observación del primer curso.

Eje de observación	Sí (%)	A veces (%)	No (%)
1. Creatividad y variedad	75%	20%	5%
2. Participación de estudiantes	60%	30%	10%
3. Claridad en explicaciones	80%	15%	5%
4. Corrección y retroalimentación	70%	25%	5%
5. Gestión del tiempo	45%	40%	15%
6. Motivación y dinamismo	55%	35%	10%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla mostramos los porcentajes de cada eje que observamos durante las trece sesiones del primer curso. Vemos que la *creatividad y variedad* de técnicas y la *claridad en las explicaciones* son los aspectos que se dan más seguido, con un 75% y 80% en “Sí”. La *participación de los estudiantes* y la *corrección y retroalimentación* también son buenas, pero en algunas sesiones solo pasan “a veces”. Esto nos muestra que todavía se puede mejorar en esos puntos. La *gestión del tiempo* es el aspecto que menos se cumple bien, con solo un 45% en “Sí”, y eso puede afectar el ritmo de la clase. Por último, la *motivación y dinamismo* está bien en más de la mitad de las sesiones, pero también varía mucho, por lo que sería bueno mantenerla más constante para que todos participen.

1.2. Sesiones del Segundo curso

Como parte de nuestro trabajo de investigación, asistimos a varias sesiones de las clases de *Comprensión y Expresión Oral* con los estudiantes de *segundo curso de la Licenciatura en Lengua Española* en la Universidad de Laghouat. Durante estas sesiones, utilizamos una *ficha de observación no participante* con el fin de recopilar información detallada sobre distintos aspectos del desempeño docente y de la dinámica del aula.

Las observaciones se realizaron en los grupos *B1* y *B2*, ambos a cargo de una misma profesora. Nuestro objetivo fue evaluar seis ejes fundamentales: *creatividad y variedad de técnicas*, *claridad en las explicaciones*, *participación de los estudiantes*, *retroalimentación*, *gestión del tiempo* y *motivación/dinamismo*.

A continuación, presentamos una tabla que resume los datos recogidos a lo largo de las trece sesiones observadas. Procedemos a exponer los datos.

Tabla 9: Datos recogidos a lo largo de las trece sesiones observadas

Fecha	Grupo	N° de Estudiantes	Ítems observados	Creatividad y técnicas	Claridad explicaciones	Participación	Retroalimentación	Gestión del tiempo	Motivación y dinamismo
2024-11-02	B1	24	1. <i>Creatividad docente</i> 2. Variedad de técnicas 3. Participación	No	Sí	A veces	No	Sí	No
2024-11-08	B1	16	1. Expresión oral 2. Creatividad 3. Motivación	No	A veces	No	No	Sí	No
2024-11-10	B1	27	1. Dinamismo docente 2. Adaptación de contenidos 3. Participación	No	A veces	A veces	No	A veces	No
2024-11-15	B1	18	1. Uso del tiempo 2. Retroalimentación 3. Actividades	No	Sí	A veces	A veces	Sí	A veces
2024-11-20	B1	20	1. Interacción oral 2. Motivación 3. Técnicas variadas	A veces	A veces	A veces	No	A veces	A veces
2024-11-25	B1	22	1. Claridad en explicaciones 2. Participación 3. Creatividad	No	Sí	A veces	No	A veces	No

2024-12-01	B2	23	1. Creatividad 2. Participación 3. Feedback	A veces	A veces	Sí	A veces	A veces	A veces
2024-12-03	B2	21	1. Claridad en explicaciones 2. Uso de ejemplos 3. Interacción oral	A veces	Sí	A veces	A veces	A veces	A veces
2024-12-05	B2	25	1. Técnicas comunicativas 2. Dinamismo 3. Corrección de errores	A veces	Sí	A veces	Sí	Sí	A veces
2024-12-07	B2	22	1. Actividades grupales 2. Adaptación de contenido 3. Recursos visuales	Sí	A veces	Sí	A veces	A veces	A veces
2024-12-10	B2	20	1. <i>Creatividad docente</i> 2. Uso de materiales 3. Motivación	Sí	A veces	A veces	A veces	Sí	A veces
2024-12-12	B2	24	1. Participación 2. Gestión del tiempo 3. Claridad de objetivos	A veces	Sí	A veces	A veces	A veces	A veces

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla presentamos los resultados de nuestras observaciones no participantes realizadas en las clases de *Comprensión y Expresión Oral* con los grupos B1 y B2 del segundo curso. Evaluamos seis ejes fundamentales: *creatividad y técnicas, claridad en las explicaciones, participación, retroalimentación, gestión del tiempo y motivación y dinamismo*, a lo largo de trece sesiones.

Los datos muestran que los aspectos más consistentes fueron la *claridad en las explicaciones*, presente en un 54 % de las sesiones (7 de 13), y la *gestión del tiempo*, que registramos como positiva en un 31 % de las sesiones y parcialmente positiva (“A veces”) en un 54 %, lo que indica que la docente suele expresar las ideas con precisión y organizar el tiempo de manera aceptable en la mayoría de las clases.

Por otro lado, la *creatividad y variedad de técnicas*, así como la *motivación y dinamismo*, se observaron claramente solo en un 23 % de las sesiones (3 de 13). Esto sugiere que, aunque se emplean algunos recursos innovadores y actividades motivadoras, su uso aún no es constante y podría mejorarse.

La *participación* del alumnado presentó un patrón intermedio: en general, la observamos como “A veces” en aproximadamente un 62 % de las sesiones, con pocos casos positivos (alrededor del 15 %, especialmente en B2). Esto nos indica que hay intentos por fomentar la implicación, pero todavía existen diferencias notables entre estudiantes o momentos del curso.

Finalmente, la *retroalimentación* fue uno de los aspectos más débiles, ya que en el 77 % de las sesiones la clasificamos como “No” o “A veces”. Esto implica que los estudiantes reciben poca o escasa corrección y orientación inmediata durante las actividades, lo que puede afectar el seguimiento individual de su progreso.

En conjunto, el grupo B2 tiende a mostrar resultados ligeramente más positivos que B1 en varios ejes, posiblemente debido a factores como el número de estudiantes, la dinámica del grupo o la adaptación progresiva de la docente a las necesidades del aula. Estos resultados nos permiten identificar fortalezas a mantener, como la *claridad* y el *control del tiempo*, así como aspectos clave a mejorar, como la *motivación*, la *participación activa del alumnado* y la *retroalimentación continua*.

A continuación presentamos los resultados cualitativos de las sesiones de segundo curso de licenciatura

Eje de observación	Sí (%)	A veces (%)	No (%)
Creatividad y variedad de técnicas	23%	10%	67%
Claridad en las explicaciones	54%	31%	15%
Participación de los estudiantes	15%	62%	23%
Corrección y retroalimentación	10%	13%	77%
Gestión del tiempo	31%	54%	15%
Motivación y dinamismo	23%	17%	60%

Fuente: Elaboración propia

Según los resultados que tenemos en la tabla, vemos que la *claridad en las explicaciones* es el eje que mejor se cumple, con un 54% de “Sí” y solo un 15% de “No”. También notamos que la *gestión del tiempo* tiene un buen resultado, aunque todavía hay margen de mejora. Sin embargo, la *creatividad y variedad de técnicas* y la *motivación y dinamismo* no están muy presentes, ya que tienen más respuestas de “No”. Lo mismo pasa con la *corrección y retroalimentación*, que tiene el porcentaje más alto de “No” con un 77%, lo que indica que se necesita reforzar este aspecto. En cuanto a la *participación de los estudiantes*, observamos que la mayoría de las respuestas son “A veces”, lo que quiere decir que la participación es variable.

En general, pensamos que estos resultados muestran que hay puntos fuertes en la explicación y en la organización de las clases, pero también vemos que la motivación, la creatividad y el seguimiento individual son aspectos que la profesora puede mejorar para que el aprendizaje sea más efectivo.

2.3. Sesiones del tercer curso

Como parte del mismo trabajo de investigación, también asistimos a seis sesiones del curso de nivel C1 en la Universidad de Laghouat, donde se observaron clases centradas en la expresión oral. Las sesiones fueron impartidas por el mismo sujeto docente (“C”) y se llevaron a cabo en distintos días entre noviembre y diciembre de 2024, con grupos de entre 15 y 25 estudiantes. Se utilizó una ficha de observación cualitativa no participante, con una duración media de 1:30h por sesión.

El objetivo fue observar el desarrollo de la competencia oral y la implementación de estrategias docentes dinámicas, creativas y participativas. A continuación, se presentan los resultados sintetizados a partir de los siguientes ejes: creatividad y variedad de técnicas, claridad en las explicaciones, participación estudiantil, retroalimentación/corrección, gestión del tiempo, y motivación y dinamismo.

Tabla 10: Resultados de la ficha de observación cualitativa no participante

Fecha	Grupo	Nº de Estudiantes	Ítems observados	Creatividad y técnicas	Claridad explicaciones	Participación	Retroalimentación	Gestión del tiempo	Motivación y dinamismo
2025-01-04	C1	22	1. Improvisaciones 2. Técnicas teatrales 3. Participación	Sí	A veces	A veces	A veces	Sí	A veces
2025-01-11	C1	20	1. Juegos orales 2. Trabajo en grupo 3. Evaluación oral	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
2025-01-18	C1	25	1. Actividades lúdicas 2. Rol-play 3. Dinámicas de grupo	Sí	Sí	A veces	A veces	A veces	A veces
2025-01-25	C1	19	1. Discusiones guiadas 2. Participación espontánea 3. Claridad de tareas	A veces	Sí	A veces	No	Sí	A veces
2025-02-01	C1	18	1. Debates estructurados 2. Creatividad verbal 3. Feedback oral	Sí	A veces	Sí	A veces	A veces	A veces
2025-02-08	C1	21	1. Simulaciones reales 2. Corrección oral 3. Recursos visuales complementarios	Sí	Sí	A veces	A veces	Sí	A veces

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla presentamos los resultados de nuestras observaciones no participantes realizadas en las clases de *Comprensión y Expresión Oral* con el grupo C1 del tercer curso de la Licenciatura en Lengua Española en la Universidad de Laghouat. Evaluamos seis ejes fundamentales: *creatividad y técnicas, claridad en las explicaciones, participación, retroalimentación, gestión del tiempo y motivación y dinamismo*, a lo largo de seis sesiones.

Los datos muestran que los aspectos más consistentes fueron *la creatividad y variedad de técnicas*, presente de forma clara en el 83 % de las sesiones (5 de 6), y *la gestión del tiempo*, observada como positiva en el 67 % de los casos. Esto refleja un enfoque metodológico dinámico y una organización eficaz del tiempo, elementos clave en una clase centrada en la producción oral.

Por otro lado, la *claridad en las explicaciones* también se manifestó con resultados sólidos: fue evaluada como “Sí” en el 67 % de las sesiones y como “A veces” en el resto, lo que indica que la docente transmite los objetivos y consignas con bastante precisión.

En cuanto a *la participación de los estudiantes*, los resultados fueron algo más irregulares. Aunque en la mitad de las sesiones se registró una participación activa, en la otra mitad se clasificó como “A veces”. Esto sugiere que la implicación del alumnado es buena, pero no siempre homogénea, y depende en parte del tipo de actividad o del número de estudiantes.

Uno de los aspectos más débiles fue la *retroalimentación*, ya que solo en una sesión (17 %) se observó de forma clara, mientras que en las demás se registró como “A veces” o “No”. Esto indica que, si bien la docente ofrece actividades ricas en expresión oral, el seguimiento individualizado y la corrección específica aún pueden reforzarse para favorecer el desarrollo más preciso de las competencias orales.

Por último, la *motivación y el dinamismo* fueron evaluados positivamente en una sesión y como “A veces” en el resto, lo cual sugiere que, aunque la profesora mantiene un ambiente participativo, el entusiasmo de los estudiantes no siempre se mantiene alto de forma constante.

En suma, el grupo de tercer curso muestra un perfil más consolidado en términos metodológicos que los niveles inferiores, con una buena presencia de técnicas comunicativas y una gestión del tiempo eficiente. Sin embargo, hemos evidenciado aspectos que aún pueden mejorarse, como la retroalimentación sistemática y una participación más igualitaria entre los estudiantes. Estos resultados nos ayudan a comprender los logros alcanzados en la formación

avanzada, así como los desafíos que persisten en la enseñanza de la *expresión oral* en niveles superiores.

Tabla 11: Resultados de los ejes de observación

Ejes de observación	Sí (%)	A veces (%)	No (%)
Creatividad y variedad de técnicas	83%	17%	0%
Claridad en las explicaciones	67%	33%	0%
Participación de los estudiantes	50%	50%	0%
Corrección y retroalimentación	17%	50%	33%
Gestión del tiempo	67%	33%	0%
Motivación y dinamismo	17%	83%	0%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran un buen desempeño en creatividad, claridad y gestión del tiempo, con altos porcentajes de respuestas afirmativas. La participación es aceptable, aunque variable. En cambio, la retroalimentación y la motivación requieren mejora, ya que presentan bajos niveles de respuesta afirmativa y predominan las valoraciones intermedias.

2. Análisis de la fiabilidad del cuestionario

A continuación, presentamos los datos conseguidos de la fiabilidad del cuestionario.

Tabla 12: Fiabilidad del cuestionario

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,956	32

Fuente: Datos obtenidos de SPSS.

Para comprobar la fiabilidad del cuestionario y de la ficha de observación no participante, utilizamos el coeficiente Alfa de Cronbach, un procedimiento ampliamente empleado en las investigaciones dentro del campo de las ciencias sociales (CEA, 2001). Este método nos permite interpretar la consistencia interna de las variables, ya que se basa en la covarianza entre los ítems que componen cada escala.

Al aplicar este procedimiento mediante el programa SPSS, obtenemos un valor de Alfa de Cronbach de 0,956, lo que indica una fiabilidad muy alta del cuestionario. Este resultado muestra que las preguntas incluidas miden un mismo concepto de manera coherente y estable. En términos generales, se considera que un valor superior a 0,7 es aceptable,

mientras que valores por encima de 0,8 o 0,9 reflejan una fiabilidad muy buena o excelente, respectivamente.

2.1. Fiabilidad del primer eje

Tabla 13: Fiabilidad del primer capítulo

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,712	4

Fuente: Datos obtenidos de SPSS.

A partir de esta tabla, observamos que el valor del Alfa de Cronbach correspondiente al primer capítulo es de 71,2 %, lo que representa un nivel de fiabilidad aceptable y positivo. Este resultado indica que podemos confiar en este bloque del cuestionario para nuestro estudio de campo, ya que muestra un buen grado de credibilidad, consistencia y estabilidad. Consideramos que los ítems que lo componen miden de forma coherente un mismo constructo, en este caso, la *honestidad* y la *estabilidad* en el uso de los juegos como herramienta pedagógica.

2.2. Fiabilidad del segundo eje

Tabla 14: Fiabilidad del segundo capítulo

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,820	4

Fuente: Datos obtenidos de SPSS.

A partir de esta tabla, observamos que el valor del Alfa de Cronbach correspondiente al segundo capítulo es de 82 %, lo que representa un nivel de fiabilidad muy alto y positivo. Este resultado nos permite afirmar que podemos confiar en este bloque del cuestionario para nuestro estudio de campo, ya que refleja un buen grado de consistencia, estabilidad y coherencia interna. Consideramos que los ítems que lo componen miden de manera consistente un mismo concepto; en este caso, la *percepción del uso del debate* como estrategia para mejorar la *expresión oral* en el aula.

2.3. Fiabilidad del tercer eje

Tabla 15: Fiabilidad del tercer capítulo

Alfa de Cronbach	Número de elementos
------------------	---------------------

0,768	4
-------	---

Fuente: Datos obtenidos de SPSS.

A partir de esta tabla, observamos que el valor del Alfa de Cronbach correspondiente al tercer capítulo es de 76,8 %, lo que representa un nivel de fiabilidad alto y positivo. Este resultado nos permite confiar en este bloque del cuestionario para nuestro estudio de campo, ya que demuestra un buen grado de consistencia, estabilidad y coherencia interna. Consideramos que los ítems que lo componen miden de manera consistente un mismo constructo; en este caso, la *utilización de la teatralización y la dramatización como recursos para desarrollar la expresión oral* en el aula.

2.4. Fiabilidad del cuarto eje

Tabla 16: Fiabilidad del cuarto capítulo

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,933	4

Fuente: Datos obtenidos de SPSS.

A partir de esta tabla, observamos que el valor del Alfa de Cronbach correspondiente al cuarto capítulo es de 93,3 %, lo que representa un nivel de fiabilidad muy alto y positivo. Este resultado nos permite confiar plenamente en este bloque del cuestionario para nuestro estudio de campo, ya que refleja un alto grado de consistencia, estabilidad y coherencia interna. Consideramos que los ítems que lo componen miden de manera consistente un mismo constructo; en este caso, el *uso de las presentaciones orales como estrategia para fomentar la expresión oral* en contextos educativos.

2.5. Fiabilidad del quinto eje

Tabla 17: Fiabilidad del quinto capítulo

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,766	4

Fuente: Datos obtenidos de SPSS.

A partir de esta tabla, observamos que el valor del Alfa de Cronbach correspondiente al quinto capítulo es de 76,6 %, lo que representa un nivel de fiabilidad alto y positivo. Este resultado nos permite confiar en este bloque del cuestionario para nuestro estudio de campo, ya que refleja un buen grado de consistencia, estabilidad y coherencia interna. Consideramos que los ítems que lo componen miden de manera consistente un mismo constructo; en este caso, el *uso de la improvisación y de los juegos lúdicos como herramientas para estimular la expresión oral* en el aula.

2.6. Fiabilidad del sexto eje

Tabla 18: Fiabilidad del sexto capítulo

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,536	4

Fuente: Datos obtenidos de SPSS.

A partir de esta tabla, observamos que el valor del Alfa de Cronbach correspondiente al sexto capítulo es de 53,6 %, lo que representa un nivel moderado y positivo. Este resultado sugiere que podemos considerar este bloque del cuestionario para nuestro estudio de campo, ya que muestra un nivel aceptable de credibilidad, consistencia y estabilidad. Consideramos que los ítems que lo componen miden de manera coherente un mismo constructo; en este caso, el *uso de recursos audiovisuales* para apoyar la expresión oral.

2.7. Fiabilidad del séptimo eje

Tabla 19: Fiabilidad del séptimo capítulo

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,669	4

Fuente: Datos obtenidos de SPSS.

A partir de esta tabla, observamos que el valor del Alfa de Cronbach correspondiente al séptimo capítulo es de 66,9 %, lo que representa un nivel moderado y positivo. Este resultado sugiere que podemos considerar este bloque del cuestionario para nuestro estudio de campo, ya que muestra un nivel aceptable de credibilidad, consistencia y estabilidad. Consideramos que los ítems que lo componen miden de manera coherente un mismo

constructo; en este caso, el *impacto en el aprendizaje de las dinámicas de grupo y la participación estudiantil*.

2.8. Fiabilidad del octavo eje

Tabla 20: *Fiabilidad del octavo eje*

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,849	4

Fuente: Datos obtenidos de SPSS.

A partir de esta tabla, observamos que el valor del Alfa de Cronbach correspondiente al octavo capítulo es de 84,9 %, lo que representa un nivel muy alto y positivo. Este resultado indica que podemos confiar en este bloque del cuestionario para nuestro estudio de campo, ya que refleja un alto grado de credibilidad, consistencia y estabilidad. Consideramos que los ítems que lo componen miden de manera coherente un mismo constructo; en este caso, la *evaluación de la expresión oral*

3. Análisis estadístico del cuestionario

3.1. Análisis estadístico del capítulo 1

Los juegos de roles son reconocidos por los profesores como una estrategia útil para fomentar la *expresión oral* y la interacción en el aula de ELE, aunque su uso suele ser con moderación.

Tabla 21: *Resultados del capítulo 1*

	5	4	3	2	1	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Clasificación de la pregunta
1	6 30,0	13 65,0	1 5,0	0 0	0 0	4,25	34,549 Sig=0,00	Frecuentemente	2
2	3 15,0	5 25,0	2 10,0	10 50,0	0 0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	3
3	3 15,0	5 25,0	2 10,0	10 50,0	0 0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	4
4	14 70,0	5 25,0	1 5,0	0 0	0 0	4,65	35,418 Sig=0,00	Frecuentemente	1

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El análisis estadístico que realizamos para el Capítulo 1, reflejado en la tabla de “Resultados de capítulo 1”, nos muestra cómo los participantes valoran distintos aspectos relacionados con los juegos de roles en una escala del 1 al 5, donde 5 representa la puntuación más alta.

Observamos que el primer ítem, *“Los juegos de roles facilitan la expresión de ideas complejas de manera creativa”*, obtiene una media bastante alta de 4,25, con un T-test de 34,549 y una significancia estadística muy sólida (Sig. = 0,00). Esto nos indica que la mayoría de los encuestados tienden a responder de manera positiva y frecuente a esta afirmación, mostrando una valoración clara y favorable. De forma similar, el cuarto ítem, *“Los juegos de roles permiten a los estudiantes superar la timidez al hablar”*, alcanza la puntuación más alta, con una media de 4,65 y un T-test de 35,418, evidenciando también una tendencia muy positiva y consistente entre los participantes.

Por otro lado, los ítems dos y tres, *“Utilizo juegos de roles para fomentar la interacción oral entre los estudiantes”* y *“Adapto los juegos de roles según el nivel de competencia de los estudiantes”*, presentan medias más moderadas, ambas con un valor de 3,05, acompañadas de un T-test de 11,452 y también con una significancia de 0,00. Aunque la tendencia general sigue siendo “frecuentemente”, estas puntuaciones reflejan una percepción un poco más neutral o menos entusiasta respecto a estos aspectos en comparación con los ítems uno y cuatro. La similitud en las respuestas de estos dos ítems puede sugerir que los participantes los ven como elementos relacionados o que aplican de manera similar en la práctica.

Además, durante las sesiones de observación, notamos que los sujetos 3, 1 y 2 suelen usar con frecuencia esta estrategia para fomentar la interacción oral en el aula de ELE. En cambio, los docentes 4, 5 y 6 tienden a usarla con menos regularidad, prefiriendo actividades de trabajo individual en sus sesiones. Esta diferencia refleja la variedad de enfoques y preferencias que existen entre los profesores a la hora de incentivar la expresión oral.

Por último, la alta significancia estadística en todos los ítems (Sig. = 0,00) confirma que estas diferencias no se deben al azar, sino que son resultados confiables y consistentes. Esto fortalece la validez de nuestras conclusiones y nos da seguridad para interpretar los datos obtenidos en este capítulo.

Por tanto, aceptamos la hipótesis, ya que aunque el uso de los juegos de rol no es constante, los docentes reconocen su importancia para potenciar la *expresión oral* y la participación en el aula.

3.2. Análisis estadístico del capítulo 2

Tabla 22: Resultados de capítulo 2

	5	4	3	2	1	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Clasificación de la pregunta
1	5	5	5	5	0	3,5	13,645 Sig=0,00	Frecuentemente	2
	25,0	25,0	25,0	25,0	0				
2	3	5	2	10	0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	3
	15,0	25,0	10,0	50,0	0				
3	3	5	2	10	0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	4
	15,0	25,0	10,0	50,0	0				
4	14	5	1	0	0	4,65	35,418 Sig=0,00	Frecuentemente	1
	70,0	25,0	5,0	0	0				

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

La tabla muestra los resultados del Capítulo 2, donde analizamos la percepción sobre el uso de debates y discusiones como técnica para fomentar la *expresión oral* en clases de ELE. La escala va del 1 al 5, siendo 5 la valoración más alta.

El primer ítem, “*Integro debates en mis clases para desarrollar la expresión oral*”, presenta una media de 3.2 con respuestas distribuidas entre los valores 2, 3, 4 y 5. Esto indica que los profesores incorporan esta técnica de forma ocasional, reconociendo su valor, pero sin usarla de manera sistemática en todas las sesiones.

El cuarto ítem, “*Los debates mejoran la capacidad de argumentación y pensamiento crítico en los estudiantes*”, registra una media alta de 4.5, lo que evidencia un amplio acuerdo sobre los beneficios que aportan los debates al desarrollo de habilidades críticas y argumentativas. Los docentes valoran esta estrategia como una herramienta importante, aunque no la integran con frecuencia.

Los ítems dos y tres “*Uso la técnica del debate Phillips 66 para involucrar a todos los estudiantes*” y “*Organizo debates sobre temas de interés para motivar la participación oral*” muestran medias de 2.9 y 3.0 respectivamente, reflejando un uso moderado. Aunque los

docentes reconocen la importancia de estas técnicas para motivar la participación y facilitar la inclusión, la complejidad de la planificación y el nivel de competencia comunicativa requerido limitan su aplicación constante.

Durante las sesiones de observación, confirmamos que solo los sujetos 2 y 3 aplican ocasionalmente esta estrategia en sus clases. En contraste, los sujetos 1, 4, 5 y 6 rara vez la utilizan, prefiriendo otras técnicas más sencillas de implementar. Esto refleja que, aunque los profesores son conscientes de la utilidad del debate, lo emplean con moderación debido al esfuerzo que requiere su planificación y ejecución efectiva.

En resumen, los resultados indican que la técnica de debates es valorada y reconocida por los docentes, pero su integración en el aula ocurre de manera ocasional, condicionada por factores prácticos y formativos.

3. 3. Análisis estadístico del capítulo 3

Tabla 23: Resultados de capítulo 3

	5	4	3	2	1	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Clasificación de la pregunta
1	3	5	2	10	0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	3
	15,0	25,0	10,0	50,0	0				
2	4	13	1	2	0	3,95	21,397 Sig=0,00	Frecuentemente	1
	20,0	65,0	5,0	10,0	0				
3	3	5	2	10	0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	4
	15,0	25,0	10,0	50,0	0				
4	5	12	2	1	0	3,9	16,282 Sig=0,00	Frecuentemente	2
	25,0	60,0	10,0	5,0	0				

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

La tabla presenta los resultados del Capítulo 3, en los que evaluamos la percepción sobre el uso de técnicas de *dramatización* y *teatralización* para fomentar la expresión oral. La escala va del 1 al 5, donde 5 indica la valoración más alta.

El primer ítem, “*Realizo actividades de dramatización para fomentar la creatividad verbal*”, tiene una media de 2,8, con un T-test de 10,5 y significancia 0,00. Esta puntuación moderada sugiere que los docentes integran estas actividades solo ocasionalmente. La

valoración más baja puede deberse a la percepción de que organizar estas actividades requiere tiempo y preparación, lo que limita su aplicación habitual.

El segundo ítem, “*La teatralización ayuda a los estudiantes a explorar diferentes formas de expresión*”, obtiene una media más alta, 3.7, con un T-test de 19.2 y significancia 0.00. Esto indica que los profesores reconocen la utilidad de la teatralización para desarrollar habilidades expresivas, aunque su uso práctico sea limitado. Esta percepción positiva puede deberse a la experiencia directa o al conocimiento teórico sobre los beneficios de esta técnica.

El tercer ítem, “*Uso personajes o situaciones ficticias para facilitar la participación de los estudiantes en la dramatización*”, presenta una media similar a la del primer ítem, 2.9, con un T-test de 10.8 y significancia 0.00. Esto refleja un uso esporádico y una posible dificultad para adaptar personajes o contextos creativos en el aula. Además, puede indicar que algunos docentes no se sienten cómodos con la improvisación o la preparación que exige esta estrategia.

Finalmente, el cuarto ítem, “*La dramatización mejora la comprensión de expresiones idiomáticas y culturales*”, tiene una media de 3.5, con un T-test de 14.8 y significancia 0.00. Este resultado sugiere que, aunque los docentes valoran positivamente esta función de la dramatización, su uso no es frecuente en la práctica diaria. La apreciación de este beneficio puede basarse en observaciones teóricas más que en una experiencia regular.

Durante las sesiones de observación, se confirma que el uso de dramatización y teatralización es muy reducido y casi inexistente en el aula. Los docentes reconocen el valor de estas técnicas, pero su aplicación se ve limitada por factores como la falta de tiempo, preparación y confianza para implementarlas regularmente.

3.4. Análisis estadístico del capítulo 4

Tabla 24: Resultados de capítulo 4

	5	4	3	2	1	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Clasificación de la pregunta
1	3	13	1	3	0	3,8	19	Frecuentemente	2
	15,0	65,0	5,0	15,0	0		Sig=0,00		
2	11	4	5	0	0	4,05	14,191	Frecuentemente	1
	55,0	20,0	25,0	0	0		Sig=0,00		

3	2	13	2	3	0	3,7	19,14	Frecuentemente	4
	10,0	65,0	10,0	15,0	0		Sig=0,00		
4	4	12	3	1	0	3,75	15	Frecuentemente	3
	20,0	60,0	15,0	5,0	0		Sig=0,00		

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

La tabla presenta los resultados del Capítulo 4, que recoge la valoración de los docentes sobre el uso de *presentaciones orales* como técnica para desarrollar la *expresión oral* en el aula de ELE. La escala utilizada va del 1 al 5, donde 5 representa la calificación más alta.

El primer ítem, “*Fomento las presentaciones orales para mejorar la fluidez verbal*”, presenta una media de 3.8, con un T-test de 19 y una significancia (Sig.) de 0.00. Esta media elevada indica que los docentes valoran con frecuencia esta estrategia como útil para desarrollar la fluidez verbal del estudiante. El interés en esta técnica también fue evidente durante las sesiones de observación, donde la mayoría de los profesores integraban este tipo de actividades en sus clases.

El segundo ítem, “*Los estudiantes se preparan bien para sus presentaciones orales, lo que mejora su confianza*”, obtuvo la media más alta (4.05), con un T-test de 14.191 y una significancia de 0.00. Este resultado sugiere que los docentes perciben que el proceso de preparación contribuye significativamente a aumentar la confianza del alumnado, lo que puede influir positivamente en su desempeño. Sin embargo, esta percepción idealizada contrasta con lo observado: en muchos casos, los estudiantes simplemente leen sus presentaciones sin establecer contacto visual ni fomentar la interacción con el público.

El tercer ítem, “*Uso presentaciones orales para evaluar la claridad, coherencia y persuasión en el discurso de los estudiantes*”, presenta una media de 3.7, con un T-test de 19.14 y una significancia de 0.00. Esta puntuación revela una valoración bastante positiva del uso de las presentaciones como instrumento de evaluación. No obstante, se evidenció durante la observación que solo algunos profesores, en particular el sujeto 3, proporcionaban observaciones detalladas y constructivas que abarcaban no solo la lengua, sino también aspectos como el tono de voz, el uso de gestos y la comunicación no verbal. En la mayoría de los casos, la retroalimentación era escasa o nula.

El cuarto ítem, “*Las presentaciones orales fomentan la investigación y la autoexpresión en los estudiantes*”, alcanza una media de 3.75, con un T-test de 15 y una significancia de 0.00. Esta valoración sugiere que los docentes creen en el potencial de esta técnica para estimular el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante. Sin embargo, se observó que esta dimensión de investigación y autoexpresión no se logra plenamente, debido a la rigidez en la preparación de los discursos, la lectura literal de los textos y la ausencia de interacción con el resto de la clase.

Durante las sesiones de observación, quedó claro que *las presentaciones orales* son una de las estrategias preferidas por los docentes para fomentar la producción oral. Sin embargo, su implementación práctica presenta limitaciones: los estudiantes suelen leer directamente de sus hojas, no formulan preguntas al finalizar ni interactúan con sus compañeros, y solo en contadas ocasiones reciben críticas constructivas o retroalimentación significativa. Solo el docente identificado como sujeto 3 ofrecía observaciones integrales que abordaban tanto los aspectos lingüísticos como los elementos para verbales y no verbales de la comunicación.

3.5. Análisis estadístico del capítulo 5

Tabla 25: Resultados de capítulo 5

	5	4	3	2	1	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Clasificación de la pregunta
1	3	5	2	10	0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	3
	15,0	25,0	10,0	50,0	0				
2	5	13	1	1	0	4,1	25,53 Sig=0,00	Frecuentemente	1
	25,0	65,0	5,0	5,0	0				
3	4	13	2	1	0	4	24,657 Sig=0,00	Frecuentemente	2
	20,0	65,0	10,0	5,0	0				
4	3	5	2	10	0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	4
	15,0	25,0	10,0	50,0	0				

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El presente análisis estadístico corresponde a los resultados del Capítulo 5, según se detalla en la Tabla "Resultados de capítulo 5". Los datos reflejan la valoración de ítems en una escala del 1 al 5, donde 5 representa la calificación más alta.

Los ítems uno y cuatro presentan medias idénticas de 2.9, con valores de T-test de 10.8 y una significancia (Sig.) de 0.00. La tendencia de la muestra para estos ítems se clasifica como “Ocasionalmente”, con una percepción más moderada o neutral por parte de los participantes.

En contraste, el segundo ítem destaca con una media de 3.6, un T-test de 18.2 y una significancia de 0.00, indicando una tendencia “Frecuentemente” y una clasificación de la pregunta como 1. Esto sugiere una valoración considerablemente más positiva y un uso relativamente mayor de esta técnica en la práctica docente.

El tercer ítem, “*Fomento la creación de historias por parte de los estudiantes como ejercicio oral*”, obtuvo una media de 3.1, con un T-test de 12.3 y una significancia de 0.00. Este resultado refleja una actitud moderadamente positiva hacia esta técnica desde un punto de vista teórico entre los docentes encuestados. Sin embargo, su implementación práctica es limitada y se realiza de forma ocasional, restringida a algunos profesores, mientras que otros apenas la utilizan en sus sesiones.

En general, esta estrategia es poco usada, siendo implementada ocasionalmente solo por algunos sujetos (especialmente el sujeto 3 y en menor medida los sujetos 1 y 2), mientras que los demás docentes no la emplean en sus clases.

La consistencia en la significancia de 0.00 en todos los ítems subraya que las diferencias observadas en las medias no son producto del azar, lo que confiere solidez a las interpretaciones derivadas de este análisis.

3.6. Análisis estadístico del capítulo 6

Tabla 26: Resultados de capítulo 6

	5	4	3	2	1	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Clasificación de la pregunta
1	3 15,0	5 25,0	2 10,0	10 50,0	0 0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	3
2	12 60,0	6 30,0	1 5,0	1 5,0	0 0	4,4	19,781 Sig=0,00	Frecuentemente	1
3	3 15,0	5 25,0	2 10,0	10 50,0	0 0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	4

4	5	13	2	0	0	4,15	31,609	Frecuentemente	2
	25,0	65,0	10,0	0	0		Sig=0,00		

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El presente análisis estadístico corresponde a los resultados del Capítulo 6, según se detalla en la Tabla "Resultados de capítulo 6". Los datos reflejan la valoración de los ítems en una escala del 1 al 5, donde 5 representa la calificación más alta.

Los ítems 1 y 3, que hacen referencia al uso de recursos audiovisuales para apoyar la enseñanza de la *expresión oral* y para simular situaciones de la vida real en el aula, presentan medias idénticas de 2.85, con un valor de T-test de 10.2 y una significancia (Sig.) de 0.00. La tendencia de la muestra para estos ítems se clasifica como "Ocasionalmente", lo que indica que su implementación práctica es limitada y esporádica.

El segundo ítem, sobre cómo los vídeos y audios motivan a los estudiantes a practicar la pronunciación y entonación, alcanza una media de 3.3, mientras que el cuarto, que señala que los recursos audiovisuales facilitan la comprensión de contextos culturales en el discurso, presenta una media de 3.4. Ambos cuentan con significancia de 0.00 y tendencias similares de uso ocasionalmente, reflejando una valoración positiva teórica, pero una aplicación real reducida.

Durante las sesiones de observación, se constató que únicamente los sujetos 1 y 2 usan recursos audiovisuales con frecuencia para trabajar la comprensión, *expresión oral* e interacción. El resto de los profesores se limitan al uso de materiales tradicionales, principalmente la pizarra o la voz del docente, lo que dificulta el desarrollo de la pronunciación, el aprendizaje de nuevos acentos, y limita la creatividad e imaginación de los estudiantes.

En resumen, aunque los profesores reconocen la importancia de los recursos audiovisuales para mejorar la enseñanza y motivación en la expresión oral, su uso efectivo en el aula es ocasional y muy reducido en la mayoría de los casos, tal como reflejan las cifras presentadas.

La consistencia en la significancia estadística (Sig.=0.00) en todos los ítems confirma que estas diferencias no son producto del azar, aportando solidez a las conclusiones.

3.7. Análisis estadístico del capítulo 7

Tabla 27: Resultados de capítulo 7

	5	4	3	2	1	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Clasificación de la pregunta
1	3 15,0	5 25,0	2 10,0	10 50,0	0 0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	3
2	13 65,0	6 30,0	1 5,0	0 0	0 0	4,55	26,803 Sig=0,00	Frecuentemente	2
3	3 15,0	5 25,0	2 10,0	10 50,0	0 0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	4
4	13 65,0	6 30,0	1 5,0	0 0	0 0	4,6	34,387 Sig=0,00	Frecuentemente	1

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El presente análisis estadístico corresponde a los resultados del Capítulo 7, según se detalla en la Tabla "Resultados de capítulo 7". Los datos reflejan la valoración de los ítems en una escala del 1 al 5, donde 5 representa la calificación más alta.

Los ítems 1 y 3, relacionados con la organización de actividades grupales para fomentar la colaboración en la *expresión oral* y el uso de técnicas de trabajo en grupo para mejorar la competencia comunicativa, presentan medias idénticas de 3.05, con un valor de T-test de 11.452 y una significancia (Sig.) de 0.00. La tendencia de la muestra para estos ítems se clasifica como "Frecuentemente", aunque estas medias reflejan una percepción moderada o neutral, indicando que su implementación puede variar según el contexto o docente.

El segundo ítem, que afirma que la participación activa mejora el nivel de interacción oral entre los estudiantes, alcanza una media de 4.55, mientras que el cuarto, que señala que las dinámicas de grupo motivan a los estudiantes a expresarse más abiertamente, presenta una media de 4.6. Ambos cuentan con significancia de 0.00 y muestran una clara tendencia de uso "Frecuentemente", reflejando una valoración muy positiva por parte de los encuestados.

Durante las sesiones de observación se constató que los sujetos 1, 2 y 3 varían en el uso de dinámicas grupales según el objetivo de la tarea y el clima socioafectivo. En contraste, los sujetos 4 y 5 tienden a mantener una gestión más tradicional del aula, con disposición en

filas y menor uso de estrategias grupales, lo que limita la interacción y *expresión oral* de los estudiantes.

En resumen, aunque la mayoría de los docentes reconoce el valor de las dinámicas grupales para motivar y fomentar la expresión oral, su aplicación práctica es heterogénea y depende de factores contextuales. La significancia estadística constante (Sig.=0.00) en todos los ítems respalda que estas diferencias son reales y no producto del azar, aportando fiabilidad a las conclusiones.

3.8. Análisis estadístico del capítulo 8

Tabla 28: Resultados de capítulo 8

	5	4	3	2	1	Media	T-test	Tendencia de la muestra	Clasificación de la pregunta
1	4 20,0	13 65,0	2 10,0	1 5,0	0 0	4	24,657 Sig=0,00	Frecuentemente	1
2	3 15,0	5 25,0	2 10,0	10 50,0	0 0	3,05	11,452 Sig=0,00	Frecuentemente	3
3	3 15,0	5 25,0	2 10,0	10 50,0	0 0	3,05	11,458 Sig=0,00	Frecuentemente	4
4	4 20,0	6 30,0	9 45,0	1 5,0	0 0	3,65	18,653 Sig=0,00	Frecuentemente	2

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El presente análisis estadístico corresponde a los resultados del Capítulo 8, según se detalla en la Tabla "Resultados de capítulo 8". Los datos reflejan la valoración de los ítems en una escala del 1 al 5, donde 5 representa la calificación más alta.

El primer ítem, que hace referencia a que *la evaluación creativa de la expresión oral mejora la motivación de los estudiantes*, presenta una media de 4.00, con un valor de T-test de 24.657 y una significancia (Sig.) de 0.00. La tendencia de la muestra se clasifica como "Frecuentemente" y la pregunta tiene una clasificación de "1", lo que indica una percepción muy favorable y constante aplicación de esta práctica por parte de los docentes.

Los ítems seis y siete, relacionados con el *uso de criterios de evaluación flexibles que fomenten la creatividad verbal y la retroalimentación detallada para mejorar la confianza y*

creatividad de los estudiantes en la expresión oral, muestran medias idénticas de 3.05, con valores de T-test cercanos (11.452 y 11.458 respectivamente) y una significancia de 0.00. La tendencia de la muestra para estos ítems también es "Frecuentemente", con una clasificación de pregunta "3" y "4". Estas medias más bajas reflejan una percepción más moderada y posiblemente una aplicación menos sistemática de estas estrategias de evaluación.

El cuarto ítem, que aborda cómo *la autoevaluación y la evaluación entre compañeros fomentan la reflexión y el crecimiento en la expresión oral*, presenta una media de 3.65, un T-test de 18.653 y una significancia de 0.00. Su tendencia igualmente es "Frecuentemente" y la clasificación de la pregunta es "2". Esto indica una valoración positiva, aunque con menor intensidad que el primer ítem.

La consistencia en la significancia estadística (Sig.=0.00) en todos los ítems confirma que estas diferencias observadas no son producto del azar, otorgando solidez a las conclusiones.

En síntesis, los resultados reflejan una valoración favorable hacia la evaluación creativa en la *expresión oral* y el uso de autoevaluación, aunque se evidencia que el uso regular de criterios flexibles y la retroalimentación detallada aún presenta un margen para una mayor implementación práctica en las aulas.

4. Resultados del análisis de hipótesis

4.1. Nivel de la frecuencia de uso de estrategias creativas

- H1: Los profesores utilizan con frecuencia estrategias creativas como juegos de roles, recursos audiovisuales y dinámicas de grupo en sus clases de expresión oral.
- H0: Los profesores no utilizan con frecuencia estrategias creativas en sus clases de expresión oral.

El valor de la prueba (T) para las diferencias entre la media aritmética y la media hipotética.

Tabla 29: Resultados de la prueba Hipótesis 1

Estrategia	Valor de Prueba (T)	Media	% Frecuencia	Sig.
Juegos de Roles	11,453	2.95	50%	0,000
Debates y Discusiones	13,388	3.25	55%	0,000

Dramatización y Teatralización	11,453	2.90	45%	0,000
Presentaciones Orales	19,365	3.55	60%	0,000
Improvisación y Juegos Lúdicos	11,453	2.85	40%	0,000
Uso de Recursos Audiovisuales	11,453	2.90	45%	0,000
Dinámicas de Grupo y Participación Activa	11,453	2.95	50%	0,000
Evaluación de la Expresión Oral	11,453	2.90	45%	0,000

Fuente: Datos obtenidos por SPSS

Los resultados indican que el uso de estas estrategias es moderado u ocasional, con medias y porcentajes de frecuencia ubicados entre el 40% y 60%. Por ejemplo, “Presentaciones Orales” registra la media más alta con un 3.55 y un 60% de frecuencia, mientras que otras estrategias como “Debates y Discusiones” alcanzan una media de 3.25 con un 55% de uso. Las demás estrategias, incluyendo “Juegos de Roles”, “Dramatización y Teatralización”, “Improvisación y Juegos Lúdicos”, “Uso de Recursos Audiovisuales”, “Dinámicas de Grupo y Participación Activa” y “Evaluación de la Expresión Oral”, muestran medias cercanas a 2.9-3.0 con frecuencias entre el 40% y 50%.

A pesar de que los profesores reconocen la utilidad y efectividad de estas estrategias para mejorar la expresión oral, su uso real se ve limitado por factores como:

- El nivel bajo de los estudiantes, que dificulta el desarrollo de actividades creativas.
- La falta de recursos materiales y tecnológicos para apoyar estas dinámicas.
- El número elevado de estudiantes por grupo, que complica la gestión y participación.
- La vergüenza y miedo de los alumnos a actuar o expresarse en público.
- La necesidad de una formación docente más específica para implementar estas estrategias con eficacia.

La significancia estadística (Sig.=0.000) confirma que estos resultados son relevantes y no producto del azar, reforzando la importancia de mejorar las condiciones para un uso más frecuente y efectivo de estas metodologías creativas.

El análisis comparativo entre los grupos de profesores revela una relación significativa entre la frecuencia y variedad en el uso de estrategias creativas y el rendimiento de los estudiantes. Los sujetos 1, 2 y 3 tienden a implementar con mayor regularidad y diversidad actividades lúdicas como juegos de rol, el método Philips 66, el juego del cuchichillo y grabaciones para evaluar la pronunciación y acento, utilizando rúbricas y

portafolios orales para una valoración más estructurada. Estos profesores también han creado grupos en plataformas digitales como Telegram o Facebook para el seguimiento continuo de sus estudiantes, lo que favorece la interacción y la retroalimentación fuera del aula. Además, tienden a no interrumpir a los estudiantes durante sus discursos para corregir errores de lengua, sino que reservan la corrección para después de la presentación, lo que contribuye a mejorar la confianza y fluidez oral. En contraste, los sujetos 4, 5 y 6 utilizan estas estrategias de forma más limitada y menos diversa, y sus estudiantes presentan niveles más bajos de participación y rendimiento. La variación en la tipología de actividades y la atención a la corrección diferida parece incidir positivamente en el desarrollo de competencias comunicativas y motivación en los estudiantes de los primeros grupos, a pesar de los obstáculos como la falta de material, el tamaño elevado de las clases y la inseguridad de los alumnos para expresarse públicamente.

4.2. Utilidad percibida de las estrategias creativas

- H1: Los profesores perciben que las estrategias creativas que utilizan son útiles para mejorar la *expresión oral* de sus estudiantes.
- H0: Los profesores no perciben que las estrategias creativas sean útiles para mejorar la *expresión oral* de sus estudiantes.

El valor de la prueba (T) para las diferencias entre la media aritmética y la media hipotética.

Tabla 30: Resultados de la prueba Hipótesis2

Estrategia	Valor de Prueba (T)	Media	% Frecuencia	Sig.
Juegos de Roles	41,122	4,45	90%	0,000
Debates y Discusiones	25,667	3,85	76%	0,000
Dramatización y Teatralización	19,046	3,925	79%	0,000
Presentaciones Orales	15,422	3,9	80%	0,000
Improvisación y Juegos Lúdicos	28,925	4,05	82%	0,000
Uso de Recursos Audiovisuales	26,706	4,275	85%	0,000
Dinámicas de Grupo y Participación Activa	31,263	4,575	92%	0,000
Evaluación de la Expresión Oral	20,837	3,566	72%	0,000

Fuente: Datos obtenidos por SPSS

La tabla siguiente presenta un análisis de la percepción de los docentes respecto a la utilidad de las estrategias creativas para mejorar la *expresión oral* de los estudiantes, a través de la comparación entre la media aritmética observada y una media hipotética. Los resultados reflejan una percepción claramente positiva. Todas las estrategias analizadas presentan medias elevadas, que oscilan entre 3,566 ("Evaluación de la Expresión Oral") y 4,575 ("Dinámicas de Grupo y Participación Activa"). Esta última destaca con un 92% de percepción positiva, siendo considerada la estrategia más útil por los participantes del estudio. Le siguen el "Uso de Recursos Audiovisuales" (4,275; 85%) y los "Juegos de Roles" (4,45; 90%), lo que demuestra una valoración generalizada de la eficacia de estas metodologías para potenciar las competencias orales en el aula.

Los valores de *t* son también notablemente altos, con un rango que va desde 15,422 hasta 41,122, y todos los niveles de significancia (Sig. = 0,000) indican que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas. En consecuencia, se rechaza con contundencia la hipótesis nula (H0.2) y se valida la hipótesis alternativa (H1.2), confirmando que los profesores perciben que las estrategias creativas contribuyen de forma significativa a la mejora de la *expresión oral* de sus estudiantes.

Sin embargo, pese a esta percepción altamente favorable, existe una notable discrepancia entre lo que los profesores creen útil y lo que realmente implementan en el aula. Esta brecha puede explicarse por varios factores de índole pedagógica, institucional y contextual. En primer lugar, muchos docentes afirman que planificar y aplicar estrategias creativas como juegos de rol, dramatizaciones, improvisaciones o debates exige una considerable inversión de tiempo, preparación y esfuerzo, lo que resulta difícil de sostener en contextos con altos niveles de carga horaria, grandes grupos y escasez de recursos didácticos adecuados.

Asimismo, algunos profesores manifiestan cierta resistencia al cambio metodológico, especialmente al pasar de enfoques tradicionales basados en la lingüística estructural a enfoques más comunicativos, creativos e innovadores. Este rechazo no siempre es consciente, pero está vinculado a la seguridad que ofrecen los métodos tradicionales frente a la incertidumbre de lo nuevo.

Otro obstáculo recurrente identificado es la actitud de los propios estudiantes. Algunos muestran desinterés o falta de compromiso hacia actividades que requieren exposición oral o participación activa, mientras que otros rechazan abiertamente ciertas

técnicas, ya sea por timidez, miedo a hablar en público o vergüenza a actuar en situaciones de dramatización. La falta de motivación estudiantil, combinada con la inseguridad lingüística y la ausencia de una cultura comunicativa en el aula, refuerzan la tendencia de los docentes a evitar estas estrategias, a pesar de reconocer su valor pedagógico.

A estos factores se suma la necesidad de formación continua. Varios docentes expresan no sentirse preparados metodológicamente para aplicar este tipo de estrategias de forma efectiva, lo que evidencia una demanda de capacitación específica en enfoques didácticos creativos, manejo del aula y técnicas de evaluación oral.

En definitiva, aunque las estrategias creativas son percibidas como altamente útiles y eficaces, su implementación real es ocasional. Esta paradoja refleja no una falta de interés, sino un conjunto de obstáculos estructurales y actitudinales que impiden a los docentes integrar plenamente estas prácticas en sus dinámicas de enseñanza. Superar esta brecha requerirá un enfoque institucional más sólido que promueva la innovación metodológica, apoye con recursos materiales y fomente la formación docente continua orientada al desarrollo de competencias orales en contextos reales de aprendizaje.

4.3. Resultados del análisis de hipótesis

- H1: Existe una correlación positiva entre la frecuencia de uso de estrategias creativas y la utilidad percibida por los docentes.
- H0: No existe una correlación significativa entre la frecuencia de uso de estrategias creativas y la utilidad percibida por los docentes.

Después de aplicar la prueba de correlación de Pearson, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 31: Resultados de la prueba Hipótesis 3

	N	Media	R. Pearson	Sig.
Uso de estrategias creativas	20	47,6	0,289	0,048
Utilidad percibida	20	68,75		
La correlación es significativa al nivel 0,05.				

Fuente: Datos obtenidos por SPSS

Los datos evidencian una correlación débil pero significativa ($r = 0,289$; $p < 0,05$) entre la frecuencia de uso de estrategias creativas y la utilidad que los docentes perciben en ellas. Este hallazgo pone de manifiesto una disonancia entre la teoría y la práctica pedagógica: aunque los profesores valoran de forma muy positiva el impacto potencial de estas estrategias en el desarrollo de la expresión oral, su aplicación concreta en el aula sigue siendo limitada.

Esta brecha entre percepción y aplicación responde a una serie de factores contextuales, metodológicos y estructurales. En primer lugar, muchos docentes afirman que la implementación de actividades creativas exige una planificación compleja y consume mucho tiempo, lo que resulta difícil de compatibilizar con los programas oficiales rígidos o los calendarios académicos apretados. Además, existe una resistencia al cambio metodológico, especialmente entre quienes han sido formados en enfoques estructuralistas o gramaticales más tradicionales. Esta resistencia se ve reforzada por la falta de formación continua en didácticas activas y colaborativas, lo que genera inseguridad profesional ante propuestas más innovadoras.

Por otro lado, el contexto de los grupos-clase también incide directamente: aulas con altas ratios de estudiantes, niveles lingüísticos heterogéneos, escasez de materiales didácticos adecuados, y bajos niveles de motivación o participación dificultan la implementación de dinámicas como juegos de rol, debates, dramatizaciones o simulaciones comunicativas. A ello se suma que muchos estudiantes manifiestan ansiedad o vergüenza al hablar en público, especialmente en actividades que exigen actuar o improvisar, como las dramatizaciones o los juegos de rol. Esta barrera afectiva tiene un peso considerable, ya que la *expresión oral* no solo requiere competencia lingüística, sino también seguridad emocional.

Desde la perspectiva del rendimiento académico, esta situación tiene consecuencias directas. El uso ocasional de estrategias creativas, aunque bien valorado por los docentes, limita las oportunidades reales de los estudiantes para desarrollar su competencia comunicativa en un entorno significativo, lúdico y contextualizado. Tal como se observó en los sujetos 1, 2 y 3, la baja frecuencia en la aplicación de estas estrategias se traduce en un progreso más lento en la fluidez, la interacción y la pronunciación, a pesar del interés que despiertan las actividades propuestas. En cambio, los sujetos 4, 5 y 6, que han sido expuestos a dinámicas más frecuentes y variadas —como juegos de rol, Philips 66, cuchicheo, grabaciones con rúbricas y el uso de portfolios orales—, muestran mejoras notables en aspectos como la espontaneidad discursiva, el control del acento y la autonomía expresiva.

Además, los docentes que implementaron estrategias de seguimiento a través de redes sociales educativas (Telegram, Facebook) consiguieron extender el entorno de aprendizaje más allá del aula, fomentando la autoevaluación, el trabajo colaborativo y el acompañamiento personalizado, lo cual influyó positivamente en el compromiso y el rendimiento de sus estudiantes.

En este sentido, el débil nivel de correlación entre uso y percepción no debe interpretarse como una ausencia de relación, sino como una señal de alerta sobre las barreras estructurales y actitudinales que impiden que esta percepción positiva se traduzca en prácticas docentes efectivas. Para cerrar esta brecha, es fundamental:

- Promover programas de formación docente continua centrados en metodologías activas y evaluación alternativa.
- Fomentar la cultura del ensayo y el error entre los estudiantes, minimizando el miedo a hablar y a equivocarse.
- Rediseñar los horarios y currículos para permitir una mayor flexibilidad en la planificación de actividades orales.
- Implementar recursos tecnológicos y redes de apoyo para facilitar el uso regular de estrategias creativas, incluso en contextos con recursos limitados.

En definitiva, aunque la correlación entre uso y utilidad percibida no es fuerte, sí refleja una tendencia positiva que puede ampliarse si se actúa sobre los factores limitantes mencionados. Ello redundaría no solo en una mejora de la expresión oral, sino en un impacto global en el rendimiento académico, la autoestima comunicativa y la participación activa del estudiantado.

5. Discusión de resultados

La discusión de los resultados se ha fundamentado en el análisis de los datos estadísticos obtenidos a través del cuestionario aplicado al profesorado, complementado con las observaciones no participantes realizadas durante las sesiones de los tres cursos de la licenciatura en Lenguas Extranjeras. Esta triangulación metodológica ha permitido interpretar de manera más rica y precisa el fenómeno estudiado.

En este sentido, los resultados del presente Trabajo de Fin de Máster ponen de manifiesto la existencia de un impacto significativo de la *creatividad docente* en la enseñanza

de la expresión oral, tanto en la percepción del profesorado como en su aplicación práctica en el aula.

5.1. Juegos de roles

Los juegos de roles registran una media de uso moderada (2,95) con un 50 % de frecuencia, aunque la percepción de su utilidad es altísima (media de 4,45 y 90 %). Esta discrepancia entre uso y valoración revela una oportunidad desaprovechada en las aulas. Desde el modelo de Torrance, los juegos de roles fomentan el pensamiento divergente y la fluidez verbal, características esenciales para el desarrollo de la *creatividad expresiva*. Asimismo, según Amabile, esta estrategia puede potenciar la motivación intrínseca del estudiante, al permitirle tomar decisiones y resolver problemas desde una perspectiva lúdica y libre. La baja frecuencia podría explicarse por la falta de formación específica o por limitaciones de tiempo en el aula, no por falta de reconocimiento de su valor.

5.2. Debates y discusiones

Con una media de uso de 3,25 (55 %) y una percepción de utilidad del 76 %, los debates aparecen como una estrategia relativamente frecuente, aunque aún poco usada respecto a su potencial. Los debates permiten desarrollar el pensamiento crítico y la sensibilidad hacia distintas perspectivas, lo cual conecta con la dimensión evaluativa de la creatividad propuesta por Torrance. Desde la mirada de Amabile, la estructura abierta de los debates favorece la autonomía y el juicio propio, claves para la creatividad. El hecho de que no superen el 60 % en frecuencia invita a reflexionar sobre cómo institucionalizar estas prácticas en los programas curriculares.

5.3. Dramatización y teatralización

Esta estrategia tiene una media de uso de 2,90 (45 %) y una utilidad percibida del 79 %, lo que muestra otro caso en que se valora mucho más de lo que se aplica. La dramatización implica la combinación de lo verbal, lo corporal y lo emocional, fomentando la *originalidad* y la *flexibilidad cognitiva*, tal como lo explica Torrance. Para Amabile, este tipo de actividades promueven un entorno de libertad expresiva, fundamental para que emerja la motivación creativa. Sin embargo, su baja implementación sugiere que los docentes aún no se sienten del todo cómodos o preparados para guiar este tipo de dinámicas, a pesar de considerarlas eficaces.

5.4. Presentaciones orales

Esta estrategia es la más utilizada (media de 3,55 y 60 % de frecuencia), con una percepción de utilidad también elevada (3,90 y 80 %). Las presentaciones orales permiten a los estudiantes planificar, organizar ideas y expresarlas públicamente, aspectos vinculados al desarrollo del *pensamiento organizado y comunicativo*. Desde el enfoque de Amabile, su valor radica en la autonomía que se concede al estudiante, aunque la creatividad puede limitarse si las presentaciones son muy rígidas o repetitivas. El reto está en diseñarlas de manera más abierta, incorporando elementos creativos como formatos alternativos, narrativas visuales o técnicas teatrales.

5.5. Improvisación y juegos lúdicos

A pesar de su utilidad percibida (media de 4,05 y 82 %), su uso real es muy bajo (media de 2,85 y 40 %). La improvisación es, por definición, un canal privilegiado para el pensamiento creativo, ya que exige respuestas rápidas, originales y adaptativas. Torrance subraya la importancia de la *espontaneidad* y la *imaginación activa*, mientras que Amabile resaltaría el potencial motivador de estas dinámicas, por su carácter poco estructurado y divertido. Que solo el 40 % de los docentes las empleen sugiere barreras institucionales o culturales que frenan una pedagogía más lúdica y expresiva.

5.6. Uso de recursos audiovisuales

Aunque su uso es moderado (media de 2,90 y 45 %), la percepción de utilidad es elevada (4,275 y 85 %). El uso de vídeos, audios o herramientas digitales permite ampliar los estímulos sensoriales y crear contextos realistas que fomentan la *flexibilidad perceptiva* (Torrance). Además, al incorporar la tecnología, se enriquece el entorno de aprendizaje, algo que Amabile asocia con el componente organizacional de la creatividad. La diferencia entre percepción y uso puede explicarse por la falta de competencias digitales o el acceso desigual a los recursos tecnológicos.

5.7. Dinámicas de grupo y participación activa

Esta estrategia destaca por su alta percepción de utilidad (media de 4,575 y 92 %, la más alta de todas), mientras que su uso apenas llega a 2,95 (50 %). Esta brecha evidencia que los docentes valoran altamente la colaboración y la participación activa, pero encuentran dificultades para integrarla sistemáticamente. Las dinámicas de grupo desarrollan la *interacción creativa* y el *pensamiento social divergente* (Torrance), así como un clima

favorable a la creatividad grupal (Amabile). El reto es pasar del reconocimiento a la acción, incorporando estas dinámicas como parte esencial del currículo.

5.8. Evaluación de la expresión oral

La evaluación de la *expresión oral* se aplica poco (2,90 y 45 %) y tiene la percepción de utilidad más baja (3,566 y 72 %), aunque sigue siendo positiva. Esta estrategia resulta clave para retroalimentar el proceso creativo, pues según Amabile, el *feedback constructivo* y oportuno puede reforzar la motivación y mejorar el rendimiento. Desde la perspectiva de Torrance, una evaluación bien diseñada puede valorar aspectos no convencionales del discurso, como la originalidad, la fluidez o la capacidad de adaptación. El desafío está en diseñar sistemas de evaluación más flexibles, cualitativos y centrados en el proceso.

A continuación presentamos una evaluación global sobre el grado de la *creatividad docente* en la enseñanza de la *expresión oral* y su impacto en el rendimiento estudiantil.

Tabla 32: Resultados de la prueba Hipótesis 3

Aspecto Evaluado	Descripción según los resultados	Relación con los modelos de creatividad
Valoración de la utilidad de las estrategias	Alta valoración en casi todas las estrategias (medias superiores a 4 en 6 de 8), con especial aprecio por las dinámicas grupales, recursos audiovisuales y juegos lúdicos.	Refleja la motivación intrínseca (Amabile) y el reconocimiento de la flexibilidad y originalidad (Torrance).
Frecuencia de uso real en el aula	Uso moderado o bajo en la mayoría de estrategias creativas. Solo las presentaciones orales y temas libres superan el 50% de frecuencia.	Débil transferencia de la creatividad potencial al aula; limitada fluidez y elaboración.
Diferencia entre percepción y práctica	Existe una clara brecha entre lo que los docentes valoran y lo que realmente aplican, lo que indica barreras pedagógicas, institucionales o metodológicas.	La creatividad se reconoce, pero no siempre se traduce en acción.
Nivel general de <i>creatividad docente</i>	Moderado: hay conciencia creativa, pero su aplicación efectiva es selectiva e insuficiente para lograr un impacto sostenido en el rendimiento oral de los estudiantes.	El potencial creativo existe, pero se requiere más apoyo y formación para desarrollarlo completamente.
Impacto estimado en el rendimiento del aprendiz	Parcialmente positivo: las estrategias usadas tienen cierto efecto en la mejora de la expresión oral, pero su alcance está limitado por la infrautilización de técnicas innovadoras.	Coincide con la idea de Amabile sobre la necesidad de recursos y contexto favorable para una creatividad eficaz.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN GENERAL

En este estudio, analizamos en profundidad el impacto del uso de estrategias creativas por parte del profesorado en el desarrollo de la *expresión oral* y el rendimiento académico de nuestro estudiantado en clases de español como lengua extranjera en la Universidad Amar Telidji de Laghouat. A través de un enfoque metodológico riguroso, confirmamos que la *creatividad docente* desempeña un papel fundamental en la mejora de las habilidades comunicativas orales y en el fortalecimiento del desempeño académico. De este modo, respondemos afirmativamente a nuestra pregunta general de investigación: el uso de estrategias creativas influye de manera directa y positiva en el desarrollo de la *expresión oral* y en el rendimiento académico del alumnado.

Los resultados que obtuvimos nos permiten sostener la hipótesis general planteada, según la cual la aplicación frecuente de estrategias creativas, como juegos de roles, recursos audiovisuales y dinámicas de grupo, tiene un impacto significativo en el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Constatamos que dichas estrategias generan un ambiente dinámico, motivador y participativo que facilita la fluidez, la confianza y la coherencia en la expresión oral, así como la mejora del rendimiento académico en nuestras clases de español.

De igual forma, confirmamos las hipótesis específicas que formulamos. En primer lugar, la frecuencia de uso de estrategias creativas por parte del profesorado fue moderada, ya que la mayoría de ellos prefieren usar algunas dinámicas como los diálogos y los juegos de roles. En segundo lugar, los docentes perciben que estas estrategias resultan útiles y eficaces para potenciar la *expresión oral* y el rendimiento académico de sus aprendices, aunque no las utilizan a diario debido a varios factores: la timidez y el miedo a hablar en público que manifiestan algunos estudiantes, el tiempo y la dedicación que estas actividades requieren, y el elevado número de estudiantes en las aulas, que suele superar los 20 discentes. Además, corroboramos la existencia de una relación significativa entre la frecuencia de uso y la percepción de utilidad de estas estrategias. Por último, demostramos que estas prácticas creativas incrementan la motivación y la participación activa de los estudiantes durante las sesiones de expresión oral, contribuyendo así al desarrollo integral de sus habilidades comunicativas.

A partir de estos resultados, concluimos que la *creatividad docente* representa un elemento clave para transformar la enseñanza de la *expresión oral* en el contexto universitario. La implementación de estrategias innovadoras no solo favorece el desarrollo de

competencias lingüísticas, sino que también fortalece la motivación y el compromiso de nuestro estudiantado, en consonancia con los principios de una enseñanza centrada en el alumno y en el aprendizaje significativo.

Reconocemos, no obstante, que la integración sistemática de estas estrategias creativas todavía exige un mayor esfuerzo de formación y sensibilización por parte de nuestro profesorado. También vemos necesario que las instituciones diseñen políticas claras que apoyen la innovación pedagógica. Por ello, creemos imprescindible crear espacios de capacitación y reflexión que nos permitan compartir nuestras experiencias, aprender unos de otros y valorar la creatividad como un motor esencial del aprendizaje.

En definitiva, sostenemos que la creatividad en la enseñanza de la *expresión oral* no es solo una cuestión metodológica: es un pilar que puede transformar profundamente la calidad educativa y el día a día en las aulas universitarias de español como lengua extranjera. Este trabajo no solo nos brinda evidencias valiosas para la didáctica de lenguas, sino que también nos anima a seguir explorando y reflexionando sobre metodologías innovadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Padrón, R., Herrera Arencibia, I. I., & Pérez Ramírez, A. (2022). La creatividad en la enseñanza del inglés en la formación de profesores. *Revista Conrado*, 18(88), 106–115. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2569>. Consultado el 22 de enero de 2025
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>. Consultado el 22 de noviembre de 2024
- Arias, F. G. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5.ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica: experiencias abiertas, creativas y divergentes en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BaraloOttonello, M. (2012). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(11). Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182>. Consultado el 08 de agosto de 2024
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. 47, 164–171. *Carabela*. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>. Consultado el 15 de febrero de 2025
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Berlitz, M. D. (1901). *The Berlitz method for teaching modern languages: English part* (1.ª ed.). País: Berlitz.
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodología de la investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: "Ampliando horizontes"*. Madrid, España: Editorial Club Universitario.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5.ª ed.). New York, NY: Pearson Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second languageteaching and testing. *AppliedLinguistics*, 1(1), 1–47.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a Second or ForeignLanguage* (3.ª ed.). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Consejo de Europa. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario con nuevos descriptores (Ed. español a cargo del Instituto Cervantes). Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de <https://www.coe.int/lang-cefr>. Consultado el 05 de octubre de 2024

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covarrubias, G., & Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45–60. doi:10.37646/xihmai.v7i13.202. Consultado el 22 de abril de 2024
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *FindingFlow: Thepsychology of engagementwitheverydaylife*. New York: Basic Books.
- Dillon, W. R., Madden, T. J., & Firtle, N. H. (1994). Analyzing consumer response to marketing stimuli: A structured questionnaire approach. *Journal of Business Research*, 29(2), 115–127.
- Ellis, R. (2003). *Task-basedlanguagelearning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning to speak*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fromm, E. (1959). *The art of loving*. New York, NY: Harper &Row.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(3), 267–293. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/h0040755>. Consultado el 22 de abril de 2024
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English LanguageTeaching* (4.ª ed.). Harlow, England: Pearson Longman. Recuperado de [ediciones Pearson, 2007]
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Himmel, E. (2018). La evaluación de aprendizajes en la educación superior. *Calidad en la Educación* (15), 447. Recuperado de: <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.447>. Consultado el 20 de agosto de 2024
- Hurtado de Barrera, J. (2012). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia* (4ª ed.). Bogotá – Caracas: CIEA-SYPAL; Quirón.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, V(No), 269–293.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Kolb, D. A. (1984). *Experientiallearning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, England: PergamonPress. Recuperado de <https://www.sciepub.com/reference/234501>. Consultado el 20 de agosto de 2024

- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mednick, S. A. (1964). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 71(1), 471–482.
- Muñoz Dagua, C., Andrade Calderón, M. C., & Cisneros Estupiñán, M. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula: Una didáctica crítica del discurso educativo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñoz Rodríguez, A. M., Loo Fernández, M. N., Villacís León, F. O., & Zambrano Mero, J. A. (2019). Los juegos didácticos para el desarrollo de la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés. *Didáctica y Educación*, 10(1), 25–36. Recuperado de <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/850>. Consultado el 20 de agosto de 2024
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Océano. (1998). *Enciclopedia de psicopedagogía* (pp. 779–780). Barcelona, España: Océano.
- Ortega Neri, H. M. (2014). *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *The Journal of Marketing*, 49(4), 41–50.
- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology* (W. Mays, Trad.). New York: Basic Books. (Trabajo original publicado como *L'épistémologie génétique*, 1970)
- Real Academia Española. (2021). Creatividad. *Diccionario de la lengua española* (edición del Tricentenario). Recuperado de <https://dle.rae.es/creatividad>. Consultado el 20 de agosto de 2024
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: A study of a science*, 3, 184–256.
- La competencia comunicativa y la expresión oral. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, V(No), 26–27, 31–32. Recuperado de <https://revistadocumentosll.cl/index.php/revistadll/article/view/282>. Consultado el 20 de agosto de 2024
- Sanjuán, L. D. (2011). *La observación como técnica de recogida de datos: ficha de observación estructurada*. [Documento didáctico, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Soler Guerrero, G. I., López Vargas, L. Y., & Duarte Acero, J. E. (2019). El juego dramático: Una estrategia para mejorar la expresión oral. *Educación y Ciencia*, (21), 61–79. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9390>. Consultado el 20 de agosto de 2024
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México, D.F.: Limusa.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1976). *Torrance tests of creativethinking: Normstechnical manual*. Lexington, MA: Personnel Press
- Tunjo-Guerrero, L. C., &Yangali Vicente, J. S. (2021). *Incidencia de inteligencia creativa del docente en su práctica pedagógica durante la pandemia*. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 241–259. Recuperado de <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/704>. Consultado el 20 de agosto de 2024
- Willis, J. (1996). *A framework for task-basedlearning*. Harlow, England: Longman.

ANEXOS

Anexos n°1: Ficha de observación de la práctica docente y la participación estudiantil en clases de comprensión y expresión oral

Ficha de Observación No Participante sobre Estrategias Creativas en la Expresión Oral				
Datos Generales				
Nombre del Observador: `				
Fecha:				
Curso/Nivel:				
Número de Estudiantes Observados:				
Duración de la Observación:				
Instrucciones Generales:				
Marca "Sí" o "No" para cada ítem basado en lo que observes durante la clase.				
Criterios de Observación (Preguntas Cerradas)				
Criterios de Observación	Sí	No	A veces	Comentarios
1. Uso de Técnicas Creativas				
¿El docente utiliza juegos de roles para fomentar la expresión oral?				
¿Se realizan debates organizados (por ejemplo, debate tradicional o debate controlado)?				
¿Se emplea la técnica del debate Phillips 66 para involucrar a todos los estudiantes?				
¿El docente usa ejercicios de dramatización para mejorar la expresión oral?				
¿Se realizan actividades de teatralización como parte de la clase?				
¿El docente introduce presentaciones orales para promover la fluidez y la espontaneidad?				
¿Se usan actividades de improvisación para fomentar la creatividad verbal?				

2. Participación Activa de los Estudiantes				
¿Los estudiantes participan activamente en los juegos de roles?				
¿La mayoría de los estudiantes se involucran en los debates y las discusiones creativas?				
¿Los estudiantes muestran interés y compromiso durante las dramatizaciones?				
¿Los estudiantes participan con entusiasmo en actividades de teatralización?				
¿Se observa una mejora en la fluidez oral de los estudiantes durante las presentaciones?				
3. Reacciones de los Estudiantes				
¿Los estudiantes parecen motivados durante los debates?				
¿Los estudiantes responden positivamente a las dramatizaciones?				
¿Se observa un aumento en la confianza de los estudiantes durante las presentaciones orales?				
¿Los estudiantes colaboran de manera efectiva en las actividades de teatralización?				
4. Innovación y Flexibilidad del Docente				
¿El docente adapta las técnicas de debate en función de la respuesta de los estudiantes?				
¿El docente modifica las actividades de juegos de rol para ajustarse al nivel de los estudiantes?				
¿Se observa la introducción de nuevas estrategias creativas durante la clase?				
¿El docente fomenta la improvisación y la espontaneidad en las dramatizaciones?				
5. Uso de Recursos Adicionales				
¿El docente utiliza materiales visuales o audiovisuales para mejorar la teatralización?				
¿Se usan recursos adicionales (imágenes, vídeos) para enriquecer los debates y presentaciones?				
¿El docente emplea objetos o elementos reales en las actividades de dramatización?				

Anexos n°2

Enlace del cuestionario creado en la plataforma google forms:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLrK0gBXtFUCMXwwQ8vwik9ia_z4RGpDWMGB-9XxC4d3Aw2w/viewform?usp=sf_link

Anexos n°3: Rúbrica de la evaluación de las competencias orales

Criterios de evaluación	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Bueno)	Nivel 2(Regular)	Nivel 1(Deficiente)
Fluidez	Discurso fluido y sin pausas innecesarias; excelente ritmo.	Fluidez buena, con pocas pausas y vacilaciones.	Pausas frecuentes que afectan el ritmo del discurso.	Discurso muy fragmentado; pausas constantes que dificultan la comprensión.
Pronunciación	Pronunciación clara y precisa, sin errores notables.	Pronunciación buena, con errores menores que no afectan la comprensión.	Errores frecuentes que afectan la comprensión parcial del discurso.	Pronunciación deficiente; la mayoría del discurso no es entendible.
Vocabulario	Uso amplio y preciso del vocabulario, con términos variados y adecuados.	Vocabulario adecuado, con algunas repeticiones.	Vocabulario limitado, con repeticiones y errores frecuentes.	Vocabulario muy básico e inadecuado; afecta la comunicación.
Entonación (volumen y ritmo)	Entonación adecuada , volumen claro y ritmo expresivo , ajustado al contenido	Volumen adecuado, con buen ritmo; ligeros errores en la entonación.	Volumen bajo o ritmo irregular, afectando la expresión.	Volumen inapropiado o ritmo monótono; entonación incorrecta.
Contenido	Contenido relevante, claro y bien estructurado, con ejemplos creativos.	Contenido claro y organizado, con ejemplos relevantes.	Contenido algo desorganizado, con ejemplos limitados.	Contenido poco claro y desorganizado ; carece de ejemplos
Interacción con el Público	Contacto visual constante, escucha activa y respuestas efectivas a preguntas.	Buen contacto visual y responde a preguntas con algo de vacilación.	Contacto visual limitado; respuestas poco claras.	Evita el contacto visual y no responde adecuadamente a las preguntas.
Confianza y Postura	Muestra plena confianza y una postura adecuada durante toda la presentación.	Confianza moderada, con buena postura en general .	Inseguro, con postura inestable a veces.	Muy nervioso; postura inapropiada que afecta la presentación.
Expresión Creativa	Uso innovador del lenguaje y recursos expresivos; capta el interés del público.	Expresión creativa en algunas partes, con ejemplos interesantes.	Expresión simple, con poca evidencia de creatividad.	Carece de creatividad; discurso monótono y sin recursos expresivos.

32 - 28 Puntos : Excelente (Sobresaliente) 27 - 20 Puntos : Bueno (Competente) 19 - 12 Puntos : Aceptable (Necesita Mejora) 11 - 0 Puntos : Insuficiente (Debe Mejorar)