

El trovo de la Alpujarra como recurso didáctico: diseño e implementación de una situación de aprendizaje para desarrollar las destrezas orales en Lengua Castellana y Literatura

Marina Vargas Rodríguez – Universidad de Almería

 0009-0009-0276-3523

Recepción: 25.02.2026 | Aceptado: 06.04.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Marina Vargas Rodríguez

 **0009-0009-0276-3523**

Citar: Vargas Rodríguez, M (2026). El trovo de la Alpujarra como recurso didáctico: diseño e implementación de una situación de aprendizaje para desarrollar las destrezas orales en Lengua Castellana y Literatura. *REIDOCREA*, 15(24), 311-329.

Área o categoría del conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura

Resumen: Tradicionalmente, la enseñanza ha priorizado la escritura frente a la oralidad en el contexto educativo. Las iniciativas orientadas a su tratamiento explícito son aún insuficientes y mayoritariamente circunscritas a géneros discursivos expositivos o argumentativos. En este contexto, esta investigación tiene como propósito analizar el potencial didáctico del trovo de la Alpujarra (Granada y Almería), poesía oral de herencia popular española, para fomentar su pervivencia al facilitar su enseñanza, tomando el rap como referencia contemporánea. Así como, se examinan los efectos en destrezas orales y en el aprendizaje cooperativo. El estudio se desarrolla a través de la implementación de una situación de aprendizaje alineada al marco educativo vigente en el momento del estudio (RD 102/2023, de 9 de mayo) y enfocada en el desarrollo de las destrezas orales en 2.º de Educación Secundaria Obligatoria para la materia de Lengua Castellana y Literatura. Para evaluar la efectividad de la propuesta se recogen datos de carácter cualitativo y cuantitativo en 108 alumnos durante el curso escolar 2023/24 en un centro público de Almería, España. Como resultado, la práctica oral, la metodología cooperativa y la atracción musical del trovo y el rap favorecen el desarrollo de las destrezas orales.

Palabra clave: Oralidad

The Trovo of la Alpujarra as a Didactic Resource: Design and Implementation of a Learning Situation to Develop Oral Skills in Spanish Language and Literature

Abstract: Traditionally, teaching has prioritized writing over orality in the educational context. Initiatives aimed at its explicit treatment are still insufficient and are mostly limited to expository or argumentative discourse genres. In this context, this research aims to analyze the didactic potential of the trovo of la Alpujarra (Granada and Almería), oral poetry of Spanish popular heritage, to promote its preservation by facilitating its teaching, taking rap as a contemporary reference. Likewise, the effects on oral skills and cooperative learning are examined. The study is carried out through the implementation of a learning situation aligned with the educational framework in force at the time of the study (RD 102/2023, of May 9) and focused on the development of oral skills in the 2nd year of Compulsory Secondary Education for the subject Spanish Language and Literature. To evaluate the effectiveness of the proposal, qualitative and quantitative data were collected from 108 students during the 2023/24 academic year in a public school in Almería, Spain. As a result, oral practice, cooperative methodology, and the musical appeal of trovo and rap favor the development of oral skills.

Keyword: Orality

Introducción

Destrezas orales en el ámbito educativo - Marco contextual y crítico

En la Educación Secundaria, la dimensión oral ha quedado relegada a un segundo plano durante los últimos cien años (Cortés Rodríguez, 2017). Con todo, destaca la labor de Paulo Freire, destacado pedagogo brasileño, por su método basado en el diálogo como vía principal de instrucción (Ocampo López, 2008). Metzeltin (2003) atribuye el cambio al nacionalismo derivado de la Revolución Francesa y del control napoleónico, que reorientó las disciplinas humanísticas hacia la enseñanza de una lengua y literatura

nacional. El reducido protagonismo de la oralidad en el plano educativo es una preocupación vigente entre académicos y que, incluso, trasciende a la prensa. En este medio se recogen propuestas sugeridas por especialistas como la transversalidad de esta destreza en otras materias o un plan de oralidad adaptado al nivel educativo (Camarero, 2023).

De acuerdo con una tradición educativa donde la práctica de la lengua oral ha sido limitada, los catedráticos Rodríguez Muñoz y Rida Rodríguez (2012) presentan un marco educativo con exiguas actividades relativas al desarrollo de las habilidades orales, pese a que las leyes, entonces vigentes, sí las respaldasen. Asimismo, Cortés Rodríguez (2017) señala que la enseñanza en España ha privilegiado la teoría (turnos de palabra o marcadores del discurso, entre otros) frente a la practicidad relativa a la oralidad y la escritura; no obstante, plantea avances:

1. La educación lingüística se desliga gradualmente del dominio de los enfoques estructuralistas y gramaticales.
2. Se desvanece la concepción basada en la oralidad como habilidad innata, por lo que se apuesta por su formación explícita.
3. Los planes editoriales se ajustan al enfoque competencial (deducir, comunicar, entre otros) promovido por la ley educativa de España.

Por añadidura, un grupo de doce maestros de preescolar encuentran un sistema educativo desprovisto de sistematización para el desarrollo de destrezas orales en el sistema educativo. Como consecuencia, los docentes encuentran primordial desarrollar actividades para atender esta destreza (entre ellas, la asamblea, la memorización de poemas o la narración de cuentos), sin embargo, su evaluación les resulta limitada debido a su carácter efímero (Santamarina y Núñez, 2021).

Propuestas didácticas

Camps (2002) entiende la oralidad como una herramienta de aprendizaje donde se trabaja la reflexión, la adecuación comunicativa, así como el progreso de las destrezas en lectura, escritura y expresión oral. Se hallan diversas propuestas pedagógicas de acuerdo con el ámbito y etapa educativa para su desarrollo.

Níkleva y López García (2019) identifican una serie de errores comunes entre el alumnado de Educación Primaria al transmitir un mensaje. Con respecto a la coherencia temática, se identifican digresiones, generalizaciones o una mezcla de ideas. De la misma manera, un uso inadecuado de conectores discursivos, además de deficiencias léxico-semánticas (voces comodín o ambiguas), sintácticas o morfológicas (limitaciones en la formación de verbos) pueden dificultar la comprensión oral. Por consiguiente, se proponen distintos métodos pedagógicos adaptados a cada ciclo de educación primaria (desde primero a sexto). De esta manera, aumenta la complejidad de manera progresiva: en primer y segundo grado se realizan conversaciones grupales; en tercer y cuarto curso, exposiciones; y en los últimos cursos, debates o exposiciones extensas. En la didáctica del español como lengua extranjera, se plantean actividades centradas en la interacción comunicativa para la instrucción de la lengua oral y que, de esta manera, enfatizan el valor instrumental del idioma; son bien conocidas actividades basadas en *role-playing* o descripciones orales (véase Pérez Fernández, 2007).

En Educación Secundaria, Pérez Fernández (2009) propone organizar de manera sistemática las actividades destinadas a mejorar las habilidades orales y estructurarlas en torno a distintas funciones (informar, captar información, moderar la comunicación, etc.). Por lo tanto, esta autora insiste en el valor pragmático y didáctico que las

actividades deben fomentar en forma de intervenciones funcionales. Distingue entre tareas controladas (el alumno opera con unidades fonológicas y gramaticales), de transferencia (traslada lo aprendido a la descodificación y emisión del lenguaje), de observación (entrevistas, debates, discursos) y de producción (desde textos familiares hasta expositivos o argumentativos). El Programa Comunica¹ —los centros pueden decidir seguirlo o no— proporciona, de manera orientativa, situaciones de aprendizaje relativas a la oralidad. Por ejemplo, *Te lo digo de verdad ¡Debate en el aula!*, actividad dirigida a alumnos de entre 4.º de ESO hasta 2.º Bachillerato, proporciona las herramientas necesarias para participar con éxito en un torneo de discusión (Junta de Andalucía. Consejería de Educación, s.f.-a). Así como, *Una pinacoteca en el aula* tiene como objetivo que todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria aprenda a elaborar un discurso expositivo al actuar como guía de la galería de su centro (Junta de Andalucía. Consejería de Educación, s.f.-b).

Por consiguiente, ante un escenario pedagógico español en el que las propuestas educativas para desarrollar la oralidad se centran en los géneros discursivos expositivos o argumentativos, se pretende practicar las destrezas requeridas para elaborar una adecuada intervención verbal en un género literario oral menor. Este es el trovo que, complementado con debates abiertos, trabaja el dominio de la estructura, el control de aspectos no verbales, la gestión del turno de palabra y la emisión oral eficaz. Además, se abordan otras destrezas de manera transversal que guían al alumnado y, al mismo tiempo, enriquecen la intervención educativa. En primer lugar, la expresión escrita mediante la invención de versos octosílabos con la inclusión de diversos tipos de palabras y tiempos verbales para verificar la consolidación de contenidos gramaticales. En segundo lugar, se incentiva la creatividad porque es fundamental cuando se trata de emitir o escribir poesía. En tercer lugar, se trabaja la comprensión lectora mediante la lectura de poemas o de documentos relativos al trovo donde, además, se contrasta y verifica la fiabilidad de estos últimos. Por último, se fomenta la adquisición de competencias en lenguaje poético (por ejemplo, figuras literarias o métrica).

En relación con la implantación del trovo en la educación, cabe destacar el modelo cubano, donde desde el año 2000 se instauran los Talleres Especializados de Repentismo² Infantil en base al método pimienta de Alexis Díaz Pimienta (Perales et al., 2023) en todas las provincias de Cuba con el fin de incentivar la práctica oral entre un público joven. España, fuera del sistema educativo, dispone de la Escuela Lorquina del trovo Juvenil, entre otras, o de propuestas incipientes desde el Ayuntamiento de Vúcar (Almería), que contempla la apertura de una escuela de trovo con el fin de preservar esta tradición oral. Así como actividades puntuales desarrolladas en los centros educativos, entre las que destaca el I Encuentro de Trovo celebrado en el IES Al-Cadí (Granada) en 2022. En suma, se trata de iniciativas aisladas, que requieren una integración en el aula más allá de un acercamiento puntual para alcanzar un impacto educativo real. Asimismo, resulta significativo el precedente establecido por Tomás Loba (2016), mediante la propuesta de un proyecto, orientado a la aplicación del trovo en las aulas. No obstante, ante la ausencia de modelos didácticos adaptados a la ley educativa actual (LOMLOE), se diseña y aplica una situación de aprendizaje actualizada al marco RD 102/2023, de 9 de mayo.

¹ “Comunica es un Programa para la Innovación Educativa que tiene como objetivo primordial ofrecer estrategias y recursos metodológicos que puedan complementar el currículum escolar con medidas de apoyo para la mejora de la lectura, la escritura y la lengua oral” (Junta de Andalucía, 2022-2023).

² Poesía oral improvisada.

Investigaciones

Mafla (2025), desde un enfoque cuantitativo, analiza la implementación de propuestas didácticas lúdicas centradas en el desarrollo de las destrezas orales en una escuela de Educación Inicial en Ecuador. El profesorado escoge entre diversas actividades como la narración colaborativa, los relatos orales o los trabalenguas. Los resultados del diseño cuasiexperimental muestran que una parte significativa del alumnado presenta mejoras en el desarrollo del lenguaje oral y, más específicamente, en la fluidez verbal. Mientras que Soriano et al. (2025), en un centro ecuatoriano de Educación Básica Superior (entre 12 y 14 años), concluyen desde un enfoque mixto que la oralidad constituye un eje pedagógico eficaz para la enseñanza de la literatura.

El estudio de Decristan et al. (2023) aporta evidencia empírica sobre la efectividad de tácticas de enseñanza dialógica en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria, que muestran una mejora significativa del aprendizaje cuando adoptan un papel activo en la interacción en el aula. En concreto, esto implica usar preguntas abiertas y estratégicas para promover el contraste de ideas frente a dinámicas basadas en intercambios breves de preguntas y respuestas. Por su parte, Calcagni et al. (2023) analizan intervenciones llevadas a cabo por 67 docentes de distintas etapas educativas (desde infantil hasta educación superior) y países mediante el uso de la herramienta T-SEDA como guía de reflexión e investigación docente. Los resultados evidencian un incremento en la participación del alumnado gracias a la evaluación posterior tras la observación sistemática y el análisis de los datos.

El trovo - Antecedentes

Entre la Edad Media y el Renacimiento, la poesía improvisada evoluciona con tres figuras clave: el trovador, el trovero y el juglar. En la corte de la Provenza francesa los trovadores cantan poesía profana amorosa, mientras que los troveros no solo abordan esta temática, sino cuestiones de tipo moral, política, filosófica, entre otras. Como consecuencia, los temas tratados por trovadores y troveros generan tensiones en Francia, lo que provoca su huida a distintas cortes europeas, como la castellana de Juan II y Enrique III, en los siglos XIV y XV. Por consiguiente, en numerosas regiones de España y Latinoamérica existen tradiciones de improvisación oral derivadas de esta poesía trovadoresca cortesana. Con todo, la irrupción de la poesía humanista del Renacimiento los desplaza de la Corte y pasan a actuar frente a un público popular (García Gómez, 2004). El concepto de “juglar”, entendido como compositor popular e iletrado, se desdibuja hacia el final del Medievo y pasa a asociarse con una figura errante y libertina, que recita composiciones como divertimento en tabernas y prostíbulos. En consecuencia, el trovador asume la significación inicialmente atribuida al juglar, por lo que se desplazan las connotaciones previas vinculadas a su origen provenzal. En este periodo se afianzan las características fundamentales del repentismo y se aprecia el origen del trovo actual (cómico, bufonesco y burlón) con raíces, sobre todo, en la Edad Media (Del Campo Tejedor, 2004).

El trovo de la Alpujarra

Este trabajo aborda el trovo de la Alpujarra, comarca situada entre Sierra Nevada y el Mediterráneo, en las provincias de Granada y Almería. Es un tipo de poesía oral improvisada (ya sea hablada o, más frecuentemente, con acompañamiento musical), en la que las estrofas más habituales son las quintillas, las décimas y las redondillas compuestas por versos octosílabos y con rima consonante o asonante. El repentismo puede desarrollarse de forma individual o en una disputa poética entre dos troveros, en la que el ingenio y la burla son esenciales para vencer al oponente. En estos

intercambios, la confrontación gira en torno a un tema que puede ser propuesto o no premeditado, y se considera vencedor al participante que obtenga más carcajadas y aplausos del público. No obstante, también sirve como crítica por un comportamiento inapropiado o mofa social, especialmente hacia las figuras de poder como sus señoritos (Del Campo Tejedor, 2023). Esta práctica puede surgir de forma espontánea en su vida cotidiana; no obstante, aparece con mayor asiduidad en contextos festivos como veladas cortijeras, reuniones privadas, matanzas, fin de cosecha, bautizos, etc. (Del Campo Tejedor, 2000). De esta manera, los rasgos medioambientales y sociohistóricos de una comarca se revelan en su cultura musical y poética, convirtiendo el trovo en un rasgo distintivo de la misma (Flores Sánchez y Del Campo Tejedor, 2023).

El trovo en la actualidad

Desde los años cincuenta, la escasa productividad de la agricultura a pequeña escala en La Alpujarra conduce a la emigración de sus habitantes, en su mayoría, al Poniente almeriense y a Dalías para poder subsistir de manera más acorde con la modernidad y el progreso. Por lo tanto, el sistema de convivencia estrecho que fomenta las batallas poéticas se diluye; no obstante, los troveros continúan reuniéndose en la zona del Poniente almeriense o en los cortijos, aún habitables, de la Alpujarra (Flores Sánchez y Del Campo Tejedor, 2023). Como consecuencia de un nuevo estatus social, derivada del acceso a la propiedad de la tierra, surgen espacios públicos de exhibición como concursos, festivales y espectáculos. De esta manera, la naturaleza reivindicativa del trovo se transforma en un torneo dialéctico (Checa, 1996). Flores Sánchez y Del Campo Tejedor (2023) advierten que el trovo está en peligro de desaparición porque los trovadores activos son, en su mayoría, personas mayores y la posibilidad de relevo generacional es escasa. A esto se suma que gran parte de la población considera el trovo como una tradición antigua sin conexión con formas de expresión actuales como el rap.

El trovo y el rap

Existen diferentes paralelismos entre el trovo y el género musical rap: la práctica oral, el empleo de proverbios populares, su concepción como una reunión social festiva y la competición. Esta dialéctica es conocida coloquialmente como batalla de gallos en el rap, competiciones atrayentes para multitud de jóvenes aparentemente sin interés por la poesía convencional (Molinero, 2021). En consecuencia, la propuesta del trovo como medio educativo permite despertar el interés del alumnado a través de sus analogías con el rap y favorecer así la pervivencia de esta herencia cultural española. Esta línea de trabajo se apoya en investigaciones como la de Lleida (2021), cuya tesis doctoral demuestra el potencial pedagógico del rap para la educación lírica. No obstante, el trovo requiere una exigencia métrica superior a la libertad del rap. En definitiva, el trovo se presenta como un desafío motivador para los alumnos porque “lleva consigo un auténtico ejercicio lingüístico, y dominio del lenguaje, en tanto que es una respuesta simultánea e inmediata” (Fernández y Fernández, 1988, p. 3).

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar a partir de una situación de aprendizaje acorde con las competencias, criterios de evaluación, objetivos y saberes establecidos por el marco normativo vigente son los siguientes:

- Objetivo 1. Examinar el potencial pedagógico del trovo alpujarreño durante el desarrollo de destrezas orales en el aula para fomentar su pervivencia, tomando

el rap como referente contemporáneo con el fin de facilitar su aproximación didáctica.

- Objetivo 2. Explorar las dificultades o beneficios del aprendizaje cooperativo durante la implementación de una situación de aprendizaje.
- Objetivo 3. Interpretar y cuantificar la calidad de las intervenciones o interacciones orales producidas por el alumnado para entender cómo la propuesta contribuye a mitigar las posibles carencias en sus destrezas comunicativas orales.

Método

Mediante la intervención directa en el aula, se han obtenido datos cualitativos a partir de las notas de campo, así como datos cuantitativos recogidos mediante una rúbrica. Los datos cualitativos han permitido analizar el potencial pedagógico del trovo ligado al rap y del aprendizaje cooperativo, y ambos tipos de datos se han empleado para evaluar el desarrollo de las destrezas orales.

Participantes

Se ha establecido como escenario de intervención el Instituto público de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato El Parador, ubicado en El Parador de las Hortichuelas, una localidad principalmente adscrita al municipio de Roquetas de Mar con una parte menor ubicada en la entidad local de Vúcar en Almería, España. En este contexto, se ha dirigido una situación de aprendizaje a los cuatro grupos que integran 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (A, B, C y D) con un total de 108 alumnos en el curso académico 2023/24. Se ha escogido este nivel educativo porque ciertos saberes básicos seleccionados se contemplan únicamente en los grados inferiores según la Orden de 30 de mayo de 2023 por la Junta de Andalucía como la incorporación paulatina del metalenguaje, el desarrollo de destrezas orales en el ámbito informal y la elaboración de textos líricos a partir de una guía.

Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) se concentraban en dos grupos (A y D) para facilitar la presencia de un profesor especialista de pedagogía terapéutica (PT) en la clase genérica. Se identificaron dos estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje (dislexia) y cuatro estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). El centro promueve una metodología basada en la discusión respetuosa de ideas, aunque esta práctica se trabaja de manera más sistemática en los cursos superiores de la ESO y Bachillerato. Mientras que en los niveles inferiores se implanta el aprendizaje basado en proyectos, que ha favorecido el trabajo cooperativo (IES El Parador, 2023a). Asimismo, el IES El Parador está implicado en el Programa ComunicA, orientado en el fomento de la oralidad y otras destrezas comunicativas (Junta de Andalucía, 2022-2023). Esto se refleja en las actividades impartidas en el centro como representaciones teatrales o tertulias literarias (IES El Parador, 2023b).

Instrumentos de investigación y evaluación

Se han utilizado notas de campo a partir de la observación directa, además de una rúbrica durante las sesiones con el fin de mejorar la precisión y sistematización del proceso. Este instrumento, a su vez, ha funcionado a efectos de evaluación para cada competencia específica estudiada (CE) de la especialidad Lengua Castellana y Literatura (CE2, CE3, CE5, CE6 y CE8). No obstante, esta investigación se ha centrado exclusivamente en las competencias específicas vinculadas a la oralidad (CE2 y CE3). Para facilitar su evaluación, así como su progreso con fines investigadores, se han

asignado calificaciones numéricas de acuerdo con la siguiente escala: insuficiente (calificación entre uno y cuatro), suficiente y bien (entre cinco y seis), notable (siete u ocho) y sobresaliente (entre nueve y diez), acompañadas de indicadores descriptivos sobre la calidad de desempeño. A su vez, cada criterio de evaluación puede presentar la subdivisión de estos rasgos definidores con el fin de clarificar el progreso de las competencias específicas evaluadas (véase en anexo la tabla 5).

Procedimientos

Se ha desarrollado la situación de aprendizaje *¿Improvizamos?* en el 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria durante 10 sesiones en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. A continuación, se presenta la concreción curricular seleccionada de forma simplificada (véase Tabla 1).

Tabla 1.
Concreción curricular.

Competencias específicas (CE)	Criterios de evaluación	Saberes básicos
CE2. Entender e interpretar textos orales y multimodales.	2.1. Sentido comunicativo.	LCL.2.B.1. Contexto comunicativo. LCL.2.B.3.1. Gestión conversacional.
CE3. Emitir textos orales y multimodales.	3.1. Producción oral planificada.	LCL.2.B.1. Contexto comunicativo. LCL.2.B.3.1. Gestión conversacional. LCL.2.B.4.4. Adecuación de las formas verbales.
	3.2. Participación activa y apropiada.	LCL.2.B.3.1. Gestión conversacional.
CE5. Elaborar textos escritos y multimodales.	5.1. Planificación del proceso escritural.	LCL.2.B.1. Contexto comunicativo. LCL.2.B.3.1. Gestión conversacional. LCL.2.B.3.5. Proceso de escritura (notas, esquemas, etc.). LCL.2.B.4.2. Recursos lingüísticos para la adecuación del registro.
CE6. Evaluar fuentes.	6.1. Gestión de información.	LCL.4.B.2.4. Géneros discursivos. LCL.2.B.3.5. Proceso de escritura (notas, esquemas, etc.). LCL.2.B.3.6. Alfabetización informacional.
CE8. Leer y analizar el patrimonio literario para el disfrute y la producción literaria.	8.1. Interpretación literaria.	L.C.L.2.C.2.2. Análisis de elementos literarios.
	8.3. Creación literaria.	LCL.2.B.3.5. Proceso de escritura (notas, esquemas, etc.). LCL.2.C.2.8. Composición literaria guiada.

Descripción del producto final

El producto final consiste en un diálogo poético improvisado de tema libre entre dos alumnos atendiendo a una de las estructuras métricas del trovo, la redondilla (cuatro versos octosílabos, de rima consonante y un esquema métrico a, b, b, a). El docente determina el número de intervenciones en esta retroalimentación verbal, no obstante, cada alumno debe pronunciarse al menos en dos ocasiones con una estrofa completa. Es conveniente que apliquen lo aprendido durante las sesiones preliminares al elaborar el producto final (lenguaje literario, estructura métrica de la redondilla y destrezas orales). La escucha activa impacta de forma directa en la coherencia y la cohesión de las emisiones orales, asimismo, el respeto es un elemento esencial para el correcto desarrollo de la interacción. Es posible el acompañamiento con melodías instrumentales, por consiguiente, se recomienda la coordinación con el profesor de Música.

Metodología didáctica

Esta propuesta didáctica se ha basado en el aprendizaje cooperativo, una metodología inclusiva que permite a los alumnos interactuar en grupos reducidos y heterogéneos o en dúos, siempre con la dirección y revisión del docente. Además, la incorporación de la música al aula favorece la integración global, dado que es un interés entre muchos jóvenes. Por consiguiente, el enfoque adoptado contribuye a establecer un clima favorable para la atención a la diversidad (Fernández Fernández et al., 2022).

Orientaciones para la competencia específica

- CE2. Los alumnos deben identificar las ideas clave y el mensaje global de producciones orales emitidas e ideadas por un compañero, así como de poemas del patrimonio andaluz proyectados en la pantalla. Asimismo, es preciso que los estudiantes reconozcan las partes de un poema (estrofas y versos).
- CE3. Se desarrollan destrezas orales centradas en la fluidez, cohesión, coherencia y registro según las convenciones del trovo y debates abiertos como géneros discursivos.
- CE5. Creación de versos octosílabos, además de anotaciones guía para la producción oral. Estas últimas pueden incluir rimas, voces temáticas, el modelo de esquema métrico (redondilla) o figuras literarias.
- CE6. Se leen, contrastan y evalúan la fiabilidad de contenidos en línea referentes al trovo. Después de esto, los alumnos reescriben y presentan los contenidos seleccionados.
- CE8. Se realiza una lectura guiada y, al mismo tiempo, se interiorizan los componentes característicos de la poesía.

Secuenciación didáctica. Ejercicios y temporalización

- Sesión 1. Fase: motivar y movilizar *¿Los músicos son poetas?*:
 1. Lluvia de ideas de carácter oral. A partir de la portada del libro *Proyecto Juglar Siglo XXI. Música. EP6 (Juglar XXI)* se plantean preguntas abiertas para activar conocimientos previos relativos al significado del título mostrado y, más en específico, a los términos “juglar”, “lírica” y “lira” (30’).
 2. Lluvia de ideas de manera oral a raíz del rap *Un nuevo yo despierto* de El Chojin (disponible en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=oHEYwifXx1Y>) sobre la diferencia entre un juglar frente a un rapero, además de la relación entre la música y la poesía (30’).
- Sesión 2. Fase: activar. *Pienso y recuerdo*:
 1. Lluvia de ideas acerca de las propiedades características del género narrativo, teatral y lírico (10’).
 2. Lluvia de ideas sobre figuras literarias y de repetición. Se invita a los alumnos a pensar ejemplos en canciones que ya conozcan sin necesidad de realizar una búsqueda previa (20’).
 3. Creación literaria individual de una metáfora, una hipérbole y una comparación sobre el amor como tema central (15’).

4. Exposición voluntaria e individual en el aula (15').

- Sesión 3. Fase: explorar. *Tradición y poesía. El trovo*:

1. Proyección de un video para su visionado (disponible en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=orsStzqCnpl>). Se les señala que han escuchado un trovo y se les invita a que reflexionen sobre esta práctica (10').
2. Investigación. Los alumnos se organizan en equipos de entre cinco a seis personas para profundizar sobre el trovo (poesía oral). Deben responder obligatoriamente a ¿cuándo surge?, ¿en qué regiones se practica?, ¿cómo se llama la modalidad de trovo practicado en La Alpujarra granadina-almeriense?, ¿puede considerarse una tradición cultural? Además, cada grupo debe identificar un aspecto adicional que les haya resultado llamativo sobre el trovo (25').
3. Puesta en común. Cada portavoz expone las respuestas de su grupo y describe un rasgo más. El docente modera y guía durante toda la actividad (25').

- Sesión 4. Fase: estructurar. *Yo lírico (actitud emotiva, enunciativa y apelativa)*:

1. Se explica el yo lírico de actitud enunciativa. Acto seguido, los alumnos reciben el poema impreso “Baladilla de los tres ríos”, extraído de la obra poética *Un poema del cante jondo* de Federico García Lorca para la identificación de sus rasgos característicos (empleo de la tercera persona, descripciones y objetividad).

2. Se define el yo lírico de actitud apelativa. Para que los alumnos examinen de forma más detallada los rasgos de este yo poético (vocativos, figuras literarias, oraciones interrogativas e imperativos y verbos en segunda persona), se propone la identificación de estos elementos a partir de la lectura en papel del poema “Balada de amor tardío”, incluido en *Poemas escogidos*, ed. Visor en Dulce María Loynaz (15').

3. Se aplica la misma dinámica a la hora de trabajar el yo de actitud emotiva (primera persona, comparaciones, metáforas, hipérbole y léxico descriptivo). Se emplea el poema *Rayo que no cesa* de Miguel Hernández, ed. Austral (15').

4. Para cerrar la sesión, se presentan tres canciones en las que deben identificar el tipo de yo lírico que encaje más. Para la actitud enunciativa reproducimos *Ella bailaba* de Aitana (vídeo disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=707fwWdpn5I>). *Llámame* de Nicki Nicole (vídeo accesible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=y0hyq-tLOZM>) con un yo lírico de actitud apelativa. En última instancia, el rap *No es egoísmo* de El Chojin y Rozalén con un yo lírico de actitud emotiva (vídeo disponible en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=IFGNOyrNuj4>). Así, se pretende poder consolidar los contenidos (15').

- Sesión 5. Fase: estructurar. *Objeto lírico, motivo lírico, tono y temática*:

1. Se definen los conceptos “tono”, “temática”, “objeto lírico” y “motivo lírico” (10').

2. Se proyecta de dos a tres veces el poema *Si me quieres, quíereme entera* de Dulce María Loynaz por Rozalén y Beatriz Romero (vídeo disponible en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Ws128V zic8>). En este poema multimedia deben reconocer el tono, temática, objeto lírico y motivo lírico (10').

3. Se sigue la dinámica anterior, en esta ocasión con la canción *No voy a llorar* de Nicki Nicole (vídeo disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=R_yjcw7pk8) (10').

4. Análisis temático entre todo el grupo. Se reflexiona sobre las similitudes temáticas de las dos reproducciones precedentes (10').

5. En primera instancia, individualmente escogen un tipo de yo lírico que deben respetar durante la posterior creación poética. En segunda instancia, cada alumno escribe voces relacionadas con el amor, además de un pronombre y un determinante como posible guía escritural para incluirlas más adelante en el poema. Asimismo, deben tener en cuenta las características léxicas propias del yo lírico que escojan (por ejemplo, objetividad en el yo enunciativo, etc.) (20').

- Sesión 6. Fase: estructurar. *El poema y los versos*:

1. Se explican las características propias del verso (rima, sinalefa, arte menor, etc.) a partir del poema audiovisual *La ausencia es una forma de invierno* de Luis García Montero (vídeo disponible en el enlace: <https://www.rtve.es/play/videos/telediario-1/garcia-montero-poema-balance-2021-telediario/6267908/>) (20').

2. Escritura de versos libres. Se crean parejas con el fin de designarles el papel de Romeo o Julieta a cada uno de los dos integrantes para que escriban dos versos desde el punto de vista de los personajes (sobre el amor que sienten, el conflicto familiar, etc.). Deben usar el yo lírico escogido en la sesión anterior, así como los vocablos escritos en la sesión cinco y las figuras literarias inventadas por los alumnos en la sesión dos (20').

3. Diálogo oral en verso. Los estudiantes improvisan dos versos sin seguir un esquema métrico como respuesta a la versión escrita de su compañero poseedor del rol contrario (Romeo o Julieta). No obstante, antes de la intervención verbal pueden anotar vocablos o ideas (20').

- Sesión 7. Fase: estructurar. *Las estrofas*:

1. Se explica el esquema métrico propio de las estrofas de cuatro versos (redondilla, copla, cuarteta, serventesio), pero ahondamos en la redondilla al ser una de las formas características del trovo alpujarreño (20').

2. Creación escrita de una redondilla. Se conservan las parejas y roles asignados en la sesión previa a esta. Los versos escritos ideados en la sesión cinco se adecuan al formato de una redondilla (versos octosílabos, rima consonante y estructura a/b/b/a) (20').

3. Diálogo oral en redondilla. Bajo los roles de Romeo o Julieta, un alumno comienza la improvisación con un verso y el compañero le responde del mismo modo. Continúan, de forma alterna, hasta completar cuatro versos. Posteriormente, invierten el turno de inicio tantas veces como lo permita el tiempo. Pueden anotar palabras o ideas de apoyo antes de la interacción oral (20').

- Sesión 8 y 9. Fase: aplicar y comprobar. *¡Trovadores en acción!*:

1. Actividad oral por parejas. Los alumnos eligen un yo lírico, motivo lírico y una temática. A continuación, escriben al menos una figura literaria, un determinante, un pronombre, tiempos verbales a escoger (pretérito perfecto compuesto, condicional simple, presente de indicativo o gerundio) y características léxicas propias del yo lírico seleccionado (30').

2. Trovo en parejas frente al grupo. Cada alumno debe emitir al menos dos estrofas con la estructura de la redondilla en una interacción rotativa de cuatro intervenciones. No obstante, los estudiantes pueden continuar con más redondillas. El docente modera, así como detiene el diálogo poético cuando estime necesario y, al mismo tiempo, realiza la evaluación (30').

3. Durante la sesión nueve se puntúa al resto de estudiantes (60').

- Sesión 10. Fase: concluir. *Pervivencia del trovo, ¿sí o no?*:

1. Se repasa lo aprendido (40').

2. Reflexión y debate abierto sobre el trovo (20').

Recursos

- Pantalla digital y tradicional.
- Papel y bolígrafo.
- Ordenadores portátiles.
- Poemas impresos.
- Se facilitan fotografías, esquemas detallados sobre los contenidos esenciales y poemas (también los poemas audiovisuales) en papel para los alumnos NEAE.

Agrupamiento

- Los estudiantes NEAE se ubican en primera fila.
- Aula habitual del grupo.
- Aula de informática en el supuesto de no disponer de ordenadores.
- Trabajo individual.
- Trabajo por parejas.
- Trabajo en grupo (cinco o seis personas por equipo).
- Diálogo grupal entre todos los estudiantes.
- El PT u otro compañero cooperan junto a los alumnos NEAE durante el trabajo en grupos reducidos (entre cinco a seis personas) o en parejas.

Adaptaciones con el diseño universal del aprendizaje (DUA).

Se proporcionan los principios DUA en tres grandes bloques, seguido de sus correspondientes pautas DUA.

1. Proporcionar múltiples opciones de representación:

- Proporcionar opciones para la percepción: recursos audiovisuales (poemas en vídeo y canciones), libro de texto y una selección de poemas impresos.
- Proporcionar opciones para la comprensión: se refuerzan de forma oral los contenidos más importantes al finalizar cada sesión.

2. Proporcionar múltiples formas de compromiso al alumnado:

- Proporcionar opciones para el alumnado: elección libre de la temática, además del objeto, motivo y yo lírico para llevar a cabo el producto final.
- Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia: registro anecdótico del proceso previo al producto final.
- Proporcionar opciones para la autorregulación: calendario de entregas y tareas individuales (escritura de palabras temáticas, figuras literarias, etc.) que culminan en la creación de una redondilla.

3. Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión:

- Proporcionar opciones para la acción física: el alumno elige su posición en el aula (frente a ella, se desplaza, etc.) durante la emisión del producto final.
- Proporcionar opciones para la expresión y comunicación: se permite el acompañamiento musical tradicional o instrumental durante el diálogo poético de las sesiones 8 y 9. Es posible grabar este diálogo para un posterior visionado en el aula. Por consiguiente, el vídeo se envía por medio de la plataforma Google Classroom. Asimismo, se permite aumentar el número de versos elaborados o datos recopilados.

Medidas de atención a la diversidad

1. Se tiene en cuenta el programa de atención a la diversidad del centro (el tiempo invertido en cada estudiante NEAE en función de sus necesidades específicas, el seguimiento del currículum ordinario, una atención específica fuera del aula común reducida a la mínima necesaria para asegurar la continuidad con el grupo ordinario, etc.).

2. Organización con el profesor especialista de pedagogía terapéutica (PT).

3. Los alumnos NEAE reciben una ayuda individualizada por parte del PT para resolver dudas o dificultades dentro del aula común. Cuando el PT no esté presente, esta atención personalizada se le asigna a uno o varios compañeros (dependiendo del número de alumnos NEAE en el aula), lo que, a su vez, contribuye a favorecer su integración en la clase.

4. De la misma manera que sus compañeros, los alumnos NEAE reciben los poemas impresos. Además, se les proporciona la transcripción de las producciones audiovisuales, las imágenes presentadas en la pizarra digital y esquemas con el contenido principal.

5. Se coloca a los estudiantes NEAE en primera fila para una mejor ubicación y, por consiguiente, un seguimiento más directo por parte del docente.

6. Durante el diálogo grupal, el docente interactúa directamente con los alumnos NEAE para fomentar su participación.

7. Se les encomiendan responsabilidades definidas (por ej., encender la pizarra, repartir el material impreso, etc.).

8. Se admite reducir el número de versos durante la creación de poemas.

9. De igual manera, los alumnos NEAE se benefician de las adaptaciones DUA.

Nivel de desempeño competencial en comunicación (ESO)

- **Iniciado:** El alumno escucha con atención las producciones orales de sus compañeros respetando las normas socio-comunicativas propias del intercambio oral (turnos de palabra, comunicación respetuosa, etc.). Sus intervenciones orales son coherentes, cohesionadas, estructuradas y correctas. Asimismo, se adecuan al trovo como género, por lo que mantiene la métrica de la redondilla. Distingue las nociones principales y secundarias leídas, así como elabora múltiples borradores escritos.
- **Medio:** El estudiante comprende e interpreta las producciones orales de sus compañeros, a la vez que presta atención a elementos de la comunicación. Lee, comprende y redacta de manera básica textos líricos para el desarrollo del aprendizaje. Es capaz de seleccionar información relevante procedente de medios digitales. Además, interviene en las interacciones orales duales o grupales.
- **Avanzado:** Comprende, así como reflexiona sobre las producciones orales propias y de sus compañeros (coherencia, cohesión, aspectos no verbales y claridad). Aplica técnicas de comprensión lectora y los conocimientos líricos en la producción de poemas.

Procedimientos de evaluación de la práctica docente

En primer lugar, se proporciona el indicador y, en segundo lugar, el instrumento de evaluación en cada caso.

- Capacidad para entender textos orales: valoración del diálogo en grupo y diálogo poético en parejas (rúbrica).
- Uso de soportes audiovisuales: valoración del diálogo en grupo (rúbrica).
- Retroalimentación: valoración del diálogo grupal y cuaderno de clase (rúbrica).
- Se estimula la participación: valoración del diálogo en grupo (rúbrica).
- Aprendizaje motivador: intereses del alumnado (rap) y aprendizaje cooperativo.
- Aplicación de estrategias del diseño universal para el aprendizaje (DUA): valoración del diálogo en grupo, cuaderno de clase y diálogo poético en parejas (rúbrica).
- Reflexión: valoración del diálogo en grupo (rúbrica).

Análisis de datos

Los resultados se obtienen de 108 alumnos en las actividades propuestas, así como en los debates o preguntas abiertas de participación oral voluntaria. Para esta investigación, se recopilan los datos relativos a la comprensión auditiva (criterio 2.1) en poemas audiovisuales (sesión 3, 4, 5 y 6) y en interacciones orales (sesión 8 y 9). Asimismo, se analiza la presentación de las interacciones orales (sesiones 6, 7, 8 y 9) y la exposición de la sesión 3 para evaluar el criterio 3.1, relativo a la planificación de una intervención oral. Por último, se observa la adecuación en los diálogos voluntarios (criterio 3.2) de las sesiones 1, 2, 3, 5 y 10. Con el fin de sistematizar los datos y registrar el progreso en destrezas orales, se crean etiquetas correspondientes a las variables “competencias específicas”, “calificaciones”, “sesiones” y “ejercicios”. Las calificaciones se agrupan en cuatro niveles: “insuficiente” (calificación entre 1 y 4), “suficiente” y “bien” (entre 5 y 6), “notable” (7 o 8) y “sobresaliente” (entre 9 y 10). Asimismo, los datos se organizan según las competencias evaluadas (“2.1. Comprensión del sentido comunicativo”, “3.1. Producción oral planificada” y “3.2. Participación activa”), el número de sesión (hasta la décima) y los ejercicios correspondientes (hasta cinco por sesión).

Las puntuaciones de las producciones orales se anotan durante su emisión, que se anotan manualmente en una tabla de registro conformada por variables evaluativas. A continuación, los datos se contabilizan y se presentan en tablas resumen (véase Tabla 2, 3 y 4). Como resultado, se obtiene así la frecuencia y el porcentaje de las calificaciones en los distintos criterios de evaluación. Se considera el número total de participantes, ya que este puede variar según el carácter optativo (intervenciones orales voluntarias) u obligatorio de la actividad. La cantidad de participación opcional se considera en la interpretación de los resultados. Aunque una de las competencias estudiadas (3.1) se divide, en la rúbrica, en varios rasgos para facilitar la evaluación, en las tablas se refleja únicamente la calificación global del criterio. Por añadidura, las notas de campo, registradas después de cada clase, permiten complementar e interpretar la información cuantitativa aportada por la rúbrica, así como considerar el potencial del trovo y del aprendizaje cooperativo. Para facilitar el estudio se crean etiquetas: “interés hacia el trovo y el rap”, “conocimiento de referencias culturales”; “colaboración”, “escucha activa”; “coherencia lírica”; “tipo de recursos lingüísticos”; “entusiasmo” y “conocimientos previos”.

Resultados

Tabla 2.
Frecuencia y porcentaje en el criterio 2.1.

2.1. Comprensión del sentido comunicativo										
			Insuficiente (1 al 4)		Suficiente y bien (5 y 6)		Notable (7 y 8)		Sobresaliente (9 y 10)	
Sesión	Ejercicio	N.º total	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
4	4	50	2	8	14	28	20	40	14	28
5	2 y 4	55	1	1,8	10	18,1	25	45,4	19	34,5
6	3	108	4	3,7	15	13,8	49	45,3	40	37,03
7	3	108	4	3,7	12	11,11	45	41,6	47	43,5
8 y 9	2 y 3	108	3	2,7	7	6,48	31	28,7	50	46,2

Tabla 3.
Frecuencia y porcentaje en el criterio 3.1.

3.1. Producción oral planificada										
			Insuficiente (1 al 4)		Suficiente y bien (5 y 6)		Notable (7 y 8)		Sobresaliente (9 y 10)	
Sesión	Ejercicio	N.º total	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
3	3	20	5	25	10	50	3	15	2	10
6	3	108	3	2,7	34	31,4	41	37,9	30	27,7

3.1. Producción oral planificada										
			Insuficiente (1 al 4)		Suficiente y bien (5 y 6)		Notable (7 y 8)		Sobresaliente (9 y 10)	
Sesión	Ejercicio	N.º total	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
7	3	108	2	1,85	26	24,07	38	35,1	42	38,8
8 y 9	2 y 3	108	6	5,5	16	14,8	37	34,2	49	45,3

Tabla 4.
Frecuencia y porcentaje en el criterio 3.2.

3.2. Participación activa y apropiada										
Sesión	Ejercicio	N.º total	Insuficiente (1 al 4)		Suficiente y bien (5 y 6)		Notable (7 y 8)		Sobresaliente (9 y 10)	
			N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sesión 1	1 y 2	4	3	75	1	25	0	0	0	0
Sesión 2	1, 2 y 4	8	4	50	2	25	2	25	0	0
Sesión 3	1	3	0	0	3	100	0	0	0	0
Sesión 5	2 y 4	55	1	2	3	5,4	31	56,3	20	36,3
Sesión 10	2	66	5	7,57	7	10,6	16	24,2	38	57,5

El trovo y el rap despiertan interés y curiosidad desde la primera sesión, pese a ser géneros desconocidos para el alumnado. Sin embargo, están familiarizados con las canciones seleccionadas, relativas a otros géneros musicales, empleadas para trabajar aspectos líricos. El alumnado coopera de forma sostenida en las actividades grupales o por parejas y muestra una disposición favorable respecto a las propuestas basadas en la colaboración con los alumnos NEAE, especialmente en ausencia del PT. En cuanto a la comprensión auditiva a partir de reproducciones audiovisuales (criterio 2.1), inicialmente (sesiones 4 y 5) se observa un acercamiento progresivo en la identificación de la temática, si bien con dificultades para alcanzar niveles de excelencia (solo un 28 % y un 34,5 % respectivamente) en estas actividades guiadas de participación voluntaria. No obstante, se observa una evolución progresiva que se consolida en las interacciones orales obligatorias de las sesiones 8 y 9, donde el alumnado mantiene la temática sin desvíos relevantes (45,3 % obtiene una calificación de sobresaliente de un total de 108 participantes). Por ejemplo, alumno A “/Amor, quíereme a mí/ no te dejaré a ti/ yo daré todo por ti/ ¿y tú que darás por mí?/” y alumno B “/Nuestro amor será infinito / como el de Romeo y Julieta/ volando como comenta/ aunque nos digan que ya no”/.

Respecto a las actividades orientadas a la producción oral planificada (criterio 3.1), en los primeros acercamientos (sesión 3) predominan intervenciones sin fluidez verbal y cohesión, en las que, de las 20 intervenciones, el 50 % obtiene una calificación entre 5 y 6. En las siguientes sesiones (6 y 7), el alumnado se familiariza con la estructura de la redondilla; por consiguiente, alcanza un 27,7 % y un 38,8 % de excelencia, respectivamente. Finalmente, en las sesiones 8 y 9 el alumnado obtiene un 45,3 % de excelencia y un 34,2 % con una calificación de notable. Se observa, coherencia, cohesión, adecuación, recursos verbales y no verbales, además de una fluidez verbal apoyada por la lectura de ciertas anotaciones escritas. Por ejemplo: “morir por amor”, “estás”, “eres”, “estás en mi corazón”, “tú”, “yo”, “fuiste” para formar “/Tú estás en mi corazón/ porque tú eres el mejor/ yo moría por amor/ tú fuiste mi obsesión/”. No obstante, se aprecian errores métricos puntuales como en “/Romeo cayó bajo el sol/” porque no se tiene en cuenta que la palabra final “sol” es una palabra aguda, por lo que el verso suma 9 sílabas en lugar de 8.

En relación con una participación activa y apropiada (criterio 3.2), en una fase inicial (sesión 1, 2 y 3) las intervenciones orales voluntarias son prácticamente inexistentes, a excepción de algunas participaciones breves (“no sabemos lo que es un juglar”), en ocasiones monosilábicas, sin tener en cuenta el turno de palabra (5 aportaciones en total con una calificación de insuficiente). A medida que avanzan las sesiones, en las actividades que lo requieren (sesión 5 y 10), se registra un aumento progresivo de las intervenciones con una mayor extensión y respeto en el turno de palabra. Por ejemplo,

“Me ha resultado difícil, pero me ha gustado aprenderlo” o “Me ha costado mucho que los versos tengan justo 8 sílabas” o “Sí, está bien. Me ha gustado aprender poesía” son oraciones extraídas de la última sesión, de un total de 66, de las que un 57,5 % obtienen un sobresaliente como calificación.

Discusión

La proximidad didáctica se logra mediante el carácter musical del trovo y el rap. Sin embargo, el rap no funciona como dato contextual debido al desconocimiento de unos alumnos nacidos en 2010, quienes están familiarizados con géneros musicales como el reguetón, trap, *rhythm and blues* contemporáneo (R & B), pop e, incluso, fusión de géneros. Los resultados indican que la organización del aula en grupos reducidos o por parejas, desde un enfoque cooperativo, favorece la implicación del alumnado y beneficia especialmente a los alumnos NEAE al promover su inclusión. Estos hallazgos coinciden con la valoración del aprendizaje cooperativo como una metodología inclusiva eficaz por parte de Fernández Fernández et al. (2022). Además, el apoyo colaborativo entre compañeros, cuando un alumno NEAE lo requiere en el aula ordinaria, refuerza la dinámica inclusiva. Cabe añadir que los alumnos están habituados a una metodología inclusiva, dado que trabajan mediante el aprendizaje basado en proyectos. En cuanto a la comprensión auditiva, la identificación temática inicial entrena a los alumnos para capacitarlos en aportar respuestas coherentes en una interacción verbal.

Del mismo modo, la producción oral planificada comienza con un escaso dominio en la sesión 3, pero la enseñanza de un género oral concreto (trovo) facilita el desarrollo progresivo de recursos verbales a lo largo de las siguientes sesiones. Este dominio aún incipiente es comprensible, dado que la adquisición de destrezas orales planificadas se introduce progresivamente en los cursos superiores según la metodología del centro. Además, la agilidad necesaria para ajustarse a la dinámica del trovo en sus primeras etapas requiere apoyos escritos, aunque este recurso podría ser prescindible posteriormente gracias a una práctica transversal continuada. Los resultados coinciden con investigaciones anteriores que muestran la eficacia de actividades lúdicas o contenidos líricos para mejorar destrezas orales (Mafla Legarda, 2025; Soriano et al., 2025). Con todo, a diferencia de estos estudios, el presente trabajo incorpora, de manera sistemática, conocimientos específicos de la lírica como la estructura métrica, la contabilización de versos, figuras literarias o las sinalefas. Además, se desarrollan las habilidades necesarias para dominar este género: fundamentalmente dominio y agilidad léxica. En las actividades se prioriza la dimensión dialógica del trovo para sentar las bases, relegando temporalmente su carácter ligado al debate (más común en los festivales), que se propone abordar en futuras propuestas educativas.

La escasez verbal inicial durante los debates voluntarios puede deberse al desconocimiento sobre los conceptos expuestos, dado que la metodología del centro favorece la discusión de ideas. No obstante, durante las siguientes sesiones, el aprendizaje en conocimientos líricos y sobre la dinámica del intercambio de versos desemboca en una mayor participación, además de conciencia sobre la existencia de unas reglas y un respeto en una interacción oral. Esta instrucción se adquiere a través de conocimientos teóricos previos, actividades guiadas y debates abiertos. En consonancia con el estudio de Decristan et al. (2023), las discusiones sin limitación de extensión proporcionan al alumno un rol activo, que permite un mayor afianzamiento de los conocimientos, en este caso líricos. Asimismo, tal como indica Calcagni (2023), tanto la recogida de resultados, como la guía hacia la intervención del docente favorecen la participación del alumnado. Por añadidura, los resultados de esta situación de aprendizaje corroboran la concepción de Camps (2002) sobre la oralidad como

herramienta de aprendizaje al evidenciar su potencial para desarrollar la reflexión, la adecuación comunicativa y las competencias en lectura, escritura y expresión oral.

En suma, esta situación de aprendizaje permite aunar destrezas relativas a la oralidad y lírica frente a un escenario educativo, con recursos aún insuficientes, acostumbrado a la enseñanza de la oralidad por medio de géneros discursivos expositivos o argumentativos. En primer lugar, el rap y el trovo suponen un aliciente motivacional por su carácter musical para la práctica de destrezas orales, lo que podría favorecer en la pervivencia de esta tradición oral española. En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo ayuda a la integración total de los alumnos NEAE, así como estimula la colaboración. En tercer lugar, aunque en un principio, la participación, así como el dominio en destrezas orales es limitado, la instrucción progresiva en conocimientos líricos fomenta la participación oral voluntaria, que a su vez afianza estos saberes. Las exigencias líricas y el dominio inmediato de la estructura métrica del trovo o el lenguaje literario desembocan en un apoyo escrito necesario. No obstante, se atisba un progreso evidente en el dominio de destrezas orales sustentado en el respeto, a la vez que líricas a partir de esta aproximación al trovo. Con todo, esta práctica podría integrarse en otros saberes, incluso, incorporar su dimensión vinculada al debate de ideas para aumentar sus beneficios ligados a la agilidad mental y destrezas tanto orales como líricas.

Referencias

- Calcagni, E., Ahmed, F., Trigo-Clapés, AL., kershner, R., & Hennessy, S., (2023). Developing dialogic classroom practices through supporting professional agency: Teachers' experiences of using the T-SEDA practitioner-led inquiry approach. *Teaching and Teacher Education*, 126 (104067), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104067>
- Camarero, A (11 de mayo de 2023). La importancia de enseñar comunicación oral o por qué en la clase de Lengua no solo hay que aprender de gramática. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/actualidad/2023-05-11/>
- Camps, A (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 111, 6-10. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclass.pdf>
- Checa, F (1996). El trovo Alpujarreño. De lo lírico a lo satírico. *Gazeta de Antropología*, 12(7), 1-17. <http://hdl.handle.net/10481/13588>
- Cortés Rodríguez, L (2017). La enseñanza de la lengua oral: pariente pobre en nuestro sistema educativo. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 33, 1-14. <http://hdl.handle.net/10201/53979>
- Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, de 15 de mayo de 2023. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/BOJA23-090-00035-8471-01_00283504.pdf
- Decristan, J., C. Jansen, N., & Fauth, B (2023). Student participation in whole-class discourse: individual conditions and consequences for student learning in primary and secondary school. *Learning and Instruction*, 86(101748). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101748>
- Del Campo Tejedor, A (2000). El trovo alpujarreño: la comunidad recreada. *Demófilo. Revista de cultura tradicional de Andalucía*, (33/34), 169-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2432419>
- Del Campo Tejedor, A (2004). Trovadores de repente. La improvisación poética en el Siglo de Oro. *eHumanista: Journal of Iberian studies*, 4, 119-157. https://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.san.d7_eh/files/sitefiles/ehumanista/volume4/Campo.pdf
- Fernández Fernández, L, Fernández Gálvez, JD, Garrido Ruiz, M, Gómez Arqués, MA, Gómez Sánchez, V, Romaguera García, B, & Vico Fuillerat, C (2022). Todo sobre la mesa. Documento técnico de asesoramiento para la respuesta educativa. Delegación Territorial de Educación y Deporte en Granada, 1-37. <https://equipotecnicorientaciongranada.files.wordpress.com/2022/02/todosobrelamesa.pdf>
- Fernández Manzano, A, & Fernández Manzano, R (1988). El trovo de la Alpujarra. *Gazeta de Antropología*, 6(07), 1-7. <http://hdl.handle.net/10481/13748>
- Flores Sánchez, M, & Del Campo Tejedor, A (2023). El trovo alpujarreño: armas de los débiles, economía moral y bien limitado. *Boletín de Literatura Oral*, 13, 66-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9041059>
- García Gómez, G (2004). Sociología del trovo cartagenero. *Revista Murciana de Antropología*, (11), 23-43. <https://revistas.um.es/rmu/article/view/72681>
- IES El Parador (2022-2023a). Plan de Centro. Diseño por módulos: módulo 3. Objetivos y Líneas Pedagógicas de Actuación. <https://www.ieselparador.es/plan-centro/>
- IES El Parador (2022-2023b). Planes y Programas: ComunicA. <https://comunicaiesparador.wordpress.com/>
- Junta de Andalucía. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (2022-2023). Programa ComunicA: Cuaderno de propuestas didácticas. Plan de actuación. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/programa-comunica>
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (s.f.-a). Oralidad ¡Te lo digo de verdad! Debate en el aula. Programa ComunicA. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/isshare-servlet/content/a8d35b42-1c23-4f60-87aa>
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (s.f.-b). Oralidad. Una pinacoteca en el aula. Programa ComunicA. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delagate/content/e2153a84-41e8-45ce-9f82-06d888c891e0/Una%20Pinacoteca%20en%20el%20Aula>
- Lleida Lanau, E (2021). La construcción de la identidad juvenil a través del RAP y la cultura HIP HOP. Análisis cualitativo de su potencialidad para la educación poética en la educación secundaria

en Aragón [Tesis de Doctorado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/109432>

Mafla Legarda, PA (2025). Estrategias innovadoras para fortalecer el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de educación inicial en la Escuela Tarquino Idrobo durante el año lectivo 2024-2025. *ASCE MAGAZINE*, 4(3), 1832-1859. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1832.1859/2025>

Metzeltin, M (2003). De la Retórica al Análisis del discurso. Tonos digital: Revista de estudios filológicos, (6). <https://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Metzeltin.htm>

Molinero Rivero, M (2021). Justas literarias del siglo XXI las batallas de freestyle rap y la renovación del lenguaje entre jóvenes [Tesis de Doctorado, Universidad de Burgos]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302519>

Níkleva, DG, & López García, MP (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 37(3), 9-32. <http://doi.org/10.6018/educatio.399141>

Ocampo López, J (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2708715>

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, de 2 de junio de 2023. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/BOJA23-104-00289-9727-01_00284752.pdf

Perales Fernández de Gamboa, A, Lasarte Leonet, G, & Álvarez-Uría, A (2023). La improvisación oral en Latinoamérica según sus protagonistas femeninas. *Boletín de Literatura Oral*, 13, 218-244. <https://doi.org/10.17561/blo.v13.7523>

Pérez Fernández, C (2007). Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de la lengua oral. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (11), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471656>

Pérez Fernández, C (2009). La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 297-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3059558>

Rodríguez Muñoz, FJ, y Rida Rodríguez, S (2012). La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 363-380. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39931

Santamarina Sancho, M, y Núñez Delgado, MP (2021). Aportaciones del análisis del discurso argumentativo a la comprensión del pensamiento docente: estudio de casos sobre la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75), 1-23. <https://doi.org/10.6018/red.545001>

Soriano Roca, MI, Banchón Suárez, ML, Cedeño Consuegra, CM, Franco Aquino, JI, & Ramírez Ramírez, JZ (2025). La Oralidad como Herramienta Pedagógica en la Enseñanza de la Literatura en la Provincia de Santa Elena. *Ciencia Y Reflexión*, 4(3), 1177-1189. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.562>

Tomás Loba, E del C (2016). El trovo murciano: historia y antigüedad del verso repentizado: propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/entities/publication/fd352c2a-cfb6-4425-af11-f7cf6cd02139>

Anexo

Tabla 5.

Rúbrica para la evaluación en el proceso de investigación.

VALORACIÓN DE LO APRENDIDO					
CE	Instrumento de observación	RÚBRICAS			
		Insuficiente (del 1 al 4)	Suficiente y bien (5 y 6)	Notable (7 y 8)	Sobresaliente (9 y 10)
2.1	Comprensión de textos audiovisuales y de textos orales (sesión 4, 5 y 6) y de una interacción oral (sesión 8 y 9)	No entiende, ni interpreta el sentido general de un texto oral.	Le resulta complicado entender e interpretar el sentido general de un texto oral.	Entiende e interpreta el sentido general de un texto de forma casi completa.	Entiende e interpreta el sentido general de un texto de forma completa.
VALORACIÓN DE LO APRENDIDO					
CE	Instrumento de observación	RÚBRICAS			
		Insuficiente (del 1 al 4)	Suficiente y bien (5 y 6)	Notable (7 y 8)	Sobresaliente (9 y 10)
3.1	Interacción verbal (sesión 8 y 9) y exposición oral (sesión 3).	Produce un mensaje oral escueto sin cohesión, ni coherencia.	El mensaje resulta comprensible, pero no muestra coherencia, ni cohesión.	Produce un mensaje con una extensión considerable, cohesionado y coherente.	Produce un mensaje con una extensión adecuada, cohesionada y coherente.
	Interacción verbal (sesión 8 y 9) y exposición oral (sesión 3).	Carece de fluidez verbal, recursos verbales y no verbales.	Carece de fluidez verbal. El empleo de recursos verbales y no verbales es escaso.	Muestra fluidez verbal, así como algunos recursos verbales y no verbales.	Muestra fluidez verbal, recursos verbales y no verbales de manera apropiada.
	Interacción verbal (sesión 8 y 9) y exposición oral (sesión 3).	No respeta las características propias del género discursivo seleccionado.	Respeto con dificultad las características propias del género discursivo seleccionado.	Respeto algunas características del género discursivo seleccionado.	Respeto las características del género discursivo seleccionado.
3.2	Debates en el aula (sesión 1, 2, 3, 5, 10).	El alumno presenta dificultades para respetar el turno de palabra. Su aportación es inadecuada. No muestra una atención sostenida.	El alumno solicita el turno de palabra, pero interrumpe de forma ocasional. Participa, pero sus aportaciones no muestran suficiente coherencia.	El alumno solicita el turno de palabra. Sus aportaciones son, en su mayoría, coherentes.	El alumno solicita el turno de palabra. Sus aportaciones son coherentes en su totalidad.