
GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

DIDÁCTICA DE LA POESÍA: OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y GESTIÓN DE AULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Alfredo Rodríguez López-Vázquez
Universidad de La Coruña
alrolova@terra.es

PALABRAS CLAVE. Ritmo, poesía, educación primaria, didáctica de la literatura, Iriarte

RESUMEN. En este artículo planteamos un modelo didáctico con una propuesta para la enseñanza del ritmo en la educación primaria. Analizamos también los problemas de planteamiento en los libros de texto y proponemos un modelo a partir del análisis de breves textos de poesía popular y que incluye una conocida fábula de Iriarte. Sostenemos que es importante una aproximación teórica del ritmo como un paso previo para elaborar actividades didácticas.

KEY WORDS. Rhythm, poetry, primary education, didactics of literature, Iriarte.

ABSTRACT. In this paper we offer a didactic model with a proposal for the teaching of rhythm in the primary school. We also analyze the problems of exposition in the textbooks and propose a model that begins with the analysis of short popular poetic texts and includes a well-known fable by Iriarte. We claim that a theoretical approach about rhythm is an important step in order to make up pedagogical activities.

1. Presentación.

El desarrollo del tiempo y el espacio en el aula es la tarea real en donde se manifiesta la concreción final de un proceso educativo que empieza a manifestarse en los centros administrativos de la educación estatal o autonómica y que adquiere perfiles más o menos claros en el Proyecto Lingüístico de centro. Pero el auténtico nivel de concreción está en la calidad de la ejecución cuando se gestiona el tiempo del aula dentro de unas coordenadas concretas: adecuación al diseño de una unidad didáctica donde se inscribe esa clase, integración de objetivos, contenidos y métodos en la propuesta de actividades, y construcción del modelo de enseñanza/aprendizaje que le da sentido a las tareas y a la gestión. En esta gestión de aula, una vez definidas esas coordenadas, aparecen variables complejas, más o menos previsibles y controlables. La más estática es la forma de usar los materiales de clase y la más dinámica, la de organizar el material humano de acuerdo con principios básicos de estructuración educativa. Como es sabido, entre los materiales de clase hay uno difícil de evitar, aunque su uso en las distintas etapas de primaria, permite diferentes variaciones: el llamado libro de texto. Las propuestas globalizadas de la primera etapa contrastan con los planteamientos diferenciados de la tercera, sin que estén muy claros los perfiles que se proponen en los cursos intermedios de 3º y 4º, en donde dependiendo de variables sociológicas y etnológicas, hay que atender a veces a evaluar y verificar la adquisición de contenidos previos necesarios para la programación de esa misma etapa. La evidencia de la importancia cuantitativa de la población inmigrante en las aulas plantea una dificultad básica para organizar todas estas variables de trabajo real de gestión de aula.

Desde el punto de vista de la planificación de las prácticas del alumnado de tercer curso de Magisterio en Educación Primaria el alumno representa un factor de inmediatez en el proceso de control e integración de conocimientos y variables educativas a lo largo de la línea de transmisión del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el aula universitaria hasta el aula escolar de Primaria. Dentro de este proceso, un momento clave corresponde a la evaluación de libros de texto por parte de profesores y alumnos, y más concretamente, a la verificación de si el desarrollo real plasmado en un libro de texto dado se ajusta al proceso global que lleva desde los propósitos educativos de la Administración hasta los procesos concretos de cumplimiento de objetivos por parte de los alumnos de Educación Primaria. En ese ámbito de la gestión de aula, y para centrarnos en un elemento básico, la expresión oral, hemos hecho un análisis, seguimiento y propuesta de intervención didáctica de acuerdo con planteamientos anteriormente expuestos de forma teórica (ADT (análisis didácticos de textos) y estrategias, métodos y procedimientos), integrados ahora dentro del proceso del Prácticum 2006-2007.

2. Libro de texto, Unidad didáctica y Expresión oral.

La unidad 3 del libro de texto de editorial Anaya para 5º de Primaria, de acuerdo con el establecimiento de centros de interés, propone la idea *Poesía para jugar*, en su unidad didáctica 3, previsiblemente prevista para el primer trimestre del curso, sobre una idea continuada en la unidad 8 bajo el título *Poesías con ritmo*, que debería desarrollarse en el segundo trimestre. El planteamiento global sobre poesía culminaría en la unidad 14, en donde se trabaja una conocida fábula de Samaniego, ya tratada por el Arcipreste en el LBA. Entendemos que es correcta la organización global de continuidad y de desarrollo de ideas como “jugar”, “ritmo” y “fábulas”, lo que implica que, al menos una parte de la secuenciación y una parte de la selección de textos corresponde al proceso general. A partir de ahí el análisis de libro de texto nos lleva a constataciones de cierto interés. La primera concierne a la misma selección de textos en la unidad 3. en donde se seleccionan cuatro poesías populares de tipo “trabalenguas/retahílas” y un fragmento de cinco versos del poema de Vicente Huidobro, *Altazor*. En el desarrollo concreto de la unidad, para el apartado de Comprensión oral (pág. 36), se proponen 3 actividades, de las cuales tan sólo la tercera corresponde al aprovechamiento de los textos seleccionados. Las otras dos actividades no corresponden a expresión oral, sino a contenidos de conocimiento por vía procedimental (completar huecos para cumplir con la rima asonante). A cambio, no se proponen procedimientos para desarrollar correctamente la ambiciosa actividad 3: “Recitad en voz alta, con la entonación adecuada, las poesías iniciales de la unidad”. ¿Cuál es la entonación adecuada para el texto de Huidobro que se ha seleccionado? : “La montaña y el montañero/ con su luno y con su luna/ La flor florecida y el flor floreciendo/ Una flor que llaman girasol/ y sol que se llama girasol”. Está claro que si se pretende trabajar la entonación (lo que es conforme a la expresión oral, y respeta los objetivos de primaria), hay un trabajo previo que hacer, por vía de actividades, antes de afrontar el recitado de Huidobro; sin ese trabajo previo es discutible que vaya a funcionar bien en cuanto a cumplimiento de objetivos, el recitado de poemas como el que sigue: ·Doña Díruga Dáruga Dóruga,/ trompa pitáruga,/ tiene unos guantes,/ de pellejo de círruga, zárruga, zórruga,/ trompa pitáruga”.

2.1. El problema de este planteamiento es que no hay adecuación entre los textos seleccionados y el apartado de expresión oral y tampoco hay un desarrollo convincente de actividades que permitan alcanzar los objetivos. Curiosamente, tampoco hay actividades que se integren en el proceso general, que sí está bien secuenciado, ya que en la unidad 8 nos encontramos con la idea de ritmo, que los cuatro poemas de la unidad 3 permiten trabajar. En esta unidad 3 falta, por ejemplo, una actividad que proponga la búsqueda del ritmo del tercer poema: “Lori, bilori,/Clemente colorí,/ loribirín,/ contramarín,/ picarisote,/¡fuera chicote!”. La actividad que se debería de haber propuesto es la identificación del cambio de ritmo en el paso de los dos primeros versos a los versos 3 y 4 terminados en agudo, con vuelta al modelo inicial en los últimos. Para ello hay que proponer una actividad previa relacionada con sílabas

tónicas y átonas (independientemente de las reglas de acentuación gráfica) y otra que haga ver la idea de rapidez rítmica del verso de arte menor. Y, siempre en la misma idea de percepción del timbre, los contrastes vocálicos *o/i*. Estas actividades sí desarrollan el centro de interés propuesto de poesía para jugar, integrando en ello la comprensión de contenidos conceptuales y el desarrollo de contenidos procedimentales. En el planteamiento de este libro, la unidad 8 propone dos poemas de Lorca, “Los reyes de la baraja” y “Vals en las ramas”, sin duda bien escogidos y acordes con la idea que hemos hecho ver de los poemas de la unidad 3: relación entre verso corto y ritmo y contraste de timbre vocálico entre agudas y graves. En el apartado de expresión oral, que continúa con “Recitación de poemas” se proponen dos actividades, de las que sólo la segunda tiene que ver con los textos seleccionados, pero planteada con el mismo optimismo que en la unidad 3: “Elige una de las poesías que inician la unidad y léela las veces necesarias (*sic*) hasta memorizarla. Posteriormente, por turnos, cada uno la recitará ante el resto de la clase, con el ritmo y la entonación adecuados.”

3. ¿En qué consiste enseñar el ritmo de una poesía?

A grandes rasgos, en transmitir un tipo de conocimiento que el Emisor/Maestro posee, a un grupo de alumnos de una edad determinada, que no posee ese conocimiento, por medio de una serie de procedimientos y estrategias que permitan que ese Receptor/Grupo asimile ese contenido “ritmo de una poesía” que antes de la acción didáctica no existía. Para lograr que ese proceso de transmisión tenga éxito el Emisor/Maestro debe tener un concepto claro del contenido que transmite, cosa que no siempre sucede. El auxiliar didáctico habitual en este proceso, el Libro de texto, tanto en el formato que usa el Receptor/Grupo como en el formato complementario que usa el Emisor (llamado comúnmente “Guía Didáctica” o “Libro del Profesor”), no siempre es claro y explícito acerca de este contenido, y no siempre propone un método atinado para conseguir ese objetivo educativo. Me interesa apuntar dos errores frecuentes: el de tipo conceptual y el de tipo procedimental. El de tipo conceptual, muy generalizado a partir de quinto de Primaria consiste en confundir el contenido “Ritmo de la poesía” con el contenido “Definición conceptual del ritmo de la poesía”. Una actitud pedagógica ingenua, pero muy popular, consiste en considerar que el alumno *sabe* ese contenido si es capaz de contestar a preguntas acerca del concepto relacionado con ese contenido. O, lo que es mucho peor, si el alumno ha aprendido –memorizado– la terminología que se usa para diferenciar los tipos de ritmo. El error de tipo procedimental consiste en transmitir procedimientos (habitualmente relacionados con tareas específicas) que se pueden asimilar y repetir, creyendo que la repetición de esas tareas o procedimientos garantiza la buena adquisición de los contenidos. Por ejemplo, el hecho de que el niño o el grupo de niños aprenda a dar palmadas subrayando las sílabas tónicas en un enunciado dado, no implica que haya captado el contenido “ritmo de la poesía”. Implica sólo que ha aprendido a reaccionar a un estímulo dado que está relacionado con ese contenido.

3.1. En materia de poesía el ritmo es definible como la proporción de tonicidad dentro de una secuencia de sílabas que se estructuran en unidades llamadas *pies*. El verso es definible, a su vez, como un sistema estructurado de pies que implican repeticiones, permutaciones y variaciones. Así pues, si se pretende transmitir el contenido “Ritmo de la poesía” hay que empezar por entender cuáles son sus componentes, y elaborar, a partir de este conocimiento, un plan de actuación didáctica que permita su transmisión. Mi experiencia docente universitaria me confirma de forma repetida e implacable que el alumnado que ingresa en una facultad desconoce, en su amplia mayoría, cosas tan elementales como que un verso está compuesto, rítmicamente, de una combinación de pies, y que los pies se componen de una combinación de sílabas tónicas con sílabas átonas. Estamos, a partir de aquí, en una primera fase de reorganización de contenidos didácticos, que debe tomar como objetivo la formación conceptual del Emisor/Maestro. Se debe transmitir con mucha claridad que “hacer ritmo” no consiste en “dar palmadas”, aunque el procedimiento de dar palmadas sea uno de los que pueden permitir la transmisión del contenido “Ritmo de la poesía”. Expuesto esto, hay que seleccionar un tipo de texto que resulte didácticamente adecuado para aclarar ese contenido. En lo que atañe a la primera etapa de Primaria, la selección de

textos resulta tan esencial como el conocimiento de lo que esos textos proporcionan. No basta con saber que por un lado las canciones de corro, retahílas, trabalenguas populares, son un buen medio para “trabajar el ritmo”. Hay que conocer en qué consiste ese ritmo que se está trabajando. El ámbito de actuación de estos textos se sitúa en la oralidad y tiene como eje de la acción didáctica la oralidad. Código oral, selección de textos y control didáctico del maestro para desarrollar ese trabajo. Me situaré en esa primera etapa como punto de partida, y en el final de la Primaria (último trimestre de 6º curso) como punto de llegada. Voy a sostener la hipótesis de que, en esta etapa final, ciertos textos clásicos de Samaniego, Iriarte, Espronceda, Hartzenbusch y Zorrilla resultan especialmente adecuados para llevar a buen fin esta tarea.

3.2. El ritmo en la primera etapa de primaria.

Gonzalo Torrente Ballester situó como epígrafe de su conocida *Saga/Fuga de J.B.* unos versos populares que se han usado como cantinela durante mucho tiempo:

Tin morín de dos pingüés,
Cúcara mácara chíchara fue.

Resulta que esos dos versos, que carecen de contenido conceptual, desarrollan los dos ritmos básicos de la poesía, en los dos metros más generalizados en nuestra lengua: el primer verso es un octosílabo trocaico puro, y el segundo un endecasílabo muy especial, el de gaita gallega, que es un dactílico puro. Su uso en la educación no puede ser meramente lúdico. Sin duda el niño o el grupo de niños puede (y debe) disfrutar diciendo, recitando en voz alta un conjunto sonoro de sílabas que no informa acerca de nada concreto. Pero el maestro que trabaja en el aula con estos textos tiene la obligación de saber que a través de ese uso lúdico se están usando los dos ritmos básicos, el rápido (trocaico, de pie bisílabo) y el lento (dactílico, de pie trisílabo). Si traducimos a código informático binario, la representación visual es la siguiente:

Tin morín de dos pingüés
1 0 1 0 1 0 1 (0)

Cúcara mácara chíchara fue.
1 0 0 1 0 0 1 0 0 1 (0)

Se visualiza con toda claridad el ritmo rápido (10) del troqueo, frente al ritmo lento (100) del dactilo, y la relación 0,5 o 0,33 en cuanto a tónicas frente a átonas. Obviamente el alumno de la etapa inicial de primaria no tiene necesidad de aprender la terminología retórica. El objetivo es que adquiera los tipos de ritmo que le ofrece la literatura infantil popular. Una vez obtenido el contenido conceptual por el maestro de primaria, el diseño de actividades para efectuar en la etapa correspondiente debe atender a esos objetivos marcados curricularmente. Para ello, y entre los muchos compendios y colectáneas de que se dispone me voy a limitar a uno de los grandes clásicos de la Didáctica de la Literatura, el *Pinto Maraña. Juegos populares infantiles* de Arturo Medina, añadiendo especificaciones de orden didáctico a la selección y descripción de textos. La primera cuestión didáctica consiste en la presentación visual, tipográfica, del ritmo: se trata de presentar el texto marcando en negrita la sílaba tónica. El que lleve o no lleve tilde ortográfica se refiere a un código diferente. Las negritas para el acento rítmico corresponden a la realidad oral, distinta del código ortográfico. Sobre la base de los dos ritmos, trocaico y dactílico, que hemos visto, aparecen aquí los pies débiles que establecen la intensidad de uso dentro de la unidad verso, y la anacrusis inicial,

cuando se usa. Pongo a la izquierda el texto marcado tipográficamente y a la derecha su estructura rítmica:

El p atio de mi c asa	0 10 00 10	Anac. Troqueo Débil Troqueo
E s particular	10 00 1 (0)	Troqueo Débil Troqueo
Cuando llue v e se m oja	0 10 10 10	Anac. Troqueo Troqueo Troqueo
C omo los d emás.	10 00 1 (0)	Troqueo Débil Troqueo

Si no se conoce el ritmo que corresponde a la canción real, se puede suponer que el verso “Cuando llueve se moja” tiene acentos en la primera y la tercera. No es así. Cualquiera que haya cantado esto sabe que se canta “cuandó” y “lluevé”. Y el análisis de esta primera estrofa deja claro que el ritmo es trocaico.

El ritmo de la siguiente canción, en cambio, es perfectamente dactílico, aunque no es el dactílico de gaita gallega:

Estaba la p ájara p inta	0 100 100 10	An. Dác. Dác. Troqueo
Sentad i ta en el v erde l imón	00 100 100 1 (0)	Débil Dác. Dác. Troqueo
Con el p ico p icaba la h oja	00 100 100 10	Débil Dác. Dác. Troqueo
Con el p ico p icaba la f lor	00 100 100 1 (0).	Décil Dác. Dác. Troqueo

Está claro que un conocimiento del ritmo es necesario para planificar adecuadamente las actividades. Una estrategia de refuerzo evidente es programar para un día juegos con canciones o cantinelas de ritmo rápido, trocaico, y otro distinto, juegos de ritmo lento, dactílico y posteriormente juegos con ritmo trocaico, pero con pies métricos débiles (el ritmo es el mismo, pero menos intenso) y, si es el caso, textos con ritmo mixto, dactílico-trocaico o trocaico-dactílico. Si se pretende enseñar el ritmo, es decir, centrarse en el objetivo de adquisición de los distintos ritmos y saber diferenciarlos, las actividades no pueden quedarse en el mero aspecto lúdico.

3.2.1. Los objetivos de la tercera etapa de primaria en cuanto al ritmo en textos poéticos.

Me voy a limitar a usar aquí a Tomás de Iriarte, que no en vano, además de ser el autor de un excelente repertorio de creación en el terreno de la fábula es también el autor de un importante libro teórico sobre la Música, que, por cierto, acompañaba en la edición *princeps* a sus conocidas *Fábulas Literarias*, libro que, por cierto, tuvo el honor de tener como suscriptores iniciales tanto a Don Félix María de Samaniego como a dos ilustres figuras históricas norteamericanas: Thomas Jefferson y Benjamín Franklin.

Selección del texto: “El burro flautista”. Objetivo: enseñanza/aprendizaje del elemento “Ritmo” a partir de textos en verso.

Esta fabulita,
Salga bien o mal,
Me ha ocurrido ahora
Por casualidad.
Cerca de unos prados

Que hay en mi lugar,

Pasaba un borrico

Por casualidad.

Una flauta en ellos

Halló, que un zagal

Se dejó olvidada

Por casualidad.

Acercóse a olerla

El dicho animal,

Y dio un resoplido

Por casualidad.

En la flauta el aire

Se hubo de colar,

Y sonó la flauta

Por casualidad.

-“¡Oh! –dijo el borrico-

¡Qué bien sé tocar!

¿Y dirán que es mala

La música asnal?”

Sin reglas del arte

Borriquitos hay

Que una vez aciertan

Por casualidad.

El texto de Iriarte (seguramente inspirado en “El asno y la lira” de Fedro) es excelente por muchos motivos, y es aplicable, en materia de estrategias didácticas, a otros menesteres de educación lingüística, demás del que atañe al Ritmo. Por ejemplo, en materia de morfología, proporciona la secuencia : burro, borrico, borriquito. Que además de su interés morfológico en materia de sufijación, tiene el correspondiente interés silábico que proporciona el desplazamiento acentual de la tonicidad de la primera a la segunda y luego a la tercera sílaba, manteniendo las tres palabras su cualidad de paroxítonas. Esa misma secuencia nos permite visualizar la relación entre tónicas y átonas representando en código binario a las primeras por un 1 y a las segundas por un 0. De esta forma “bu-rro” corresponde al esquema acentual 1-0, “borrico” al esquema 0-1-0 y “borriquito” al esquema “0-0-1-0”. Alineando esto nos encontramos con una curiosa propiedad rítmica:

Burro 1-0

Borrico 0-1-0

Borriquito 0-0-1-0

Las dos últimas sílabas corresponden siempre al modelo 1-0. Es decir, a la secuencia sílaba tónica seguida de sílaba átona. El modelo mínimo que permite el juego de contraste. La siguiente pregunta, muy pertinente en el proceso de enseñanza/ aprendizaje es: ¿esas tres palabras corresponden a tres tipos diferentes de ritmos? Lo primero que ahora hay que transmitir es que el contraste entre tónicas y átonas es lo que avala la idea rítmica de *pies*. Y los pies, organizados en torno a la sílaba tónica, agrupan tan sólo *dos* o *tres* sílabas, pero no *cuatro*. Una secuencia de cuatro sílabas ya corresponde a dos pies. Y si uno de los pies carece de sílaba tónica es que se trata de un pie débil.

Así pues, en la palabra “burro” hay dos sílabas que forman un pie fuerte y en la palabra “borriquito” cuatro sílabas que forman un pie débil (sin tónica) seguido de un pie fuerte que repite la misma estructura acentual que vemos en la palabra “burro”. A ese pie se le llama *troqueo*, pero ese conocimiento terminológico no corresponde a algo que tenga que ser transmitido en la fase de la Educación primaria. Sin embargo, en cuanto a las actividades relacionadas con el cumplimiento de los objetivos, el didacta sí debe tener en cuenta ese aspecto. Por lo tanto, los procedimientos relacionados con las actividades tienen que estar asentados en la adquisición previa de conceptos (ritmo, unidades de composición del verso, organización de la estrofa). Hay al menos dos actividades que cumplen estas condiciones y que casi nunca aparecen en el corpus de actividades propuestas en los libros de texto habitualmente usados en Primaria:

0. Diferenciar tipográficamente (negritas, cursivas, capitales) las sílabas tónicas de las átonas.
1. Estructurar las unidades de composición del verso de acuerdo con el principio de que en cada unidad de tres sílabas tiene que haber una tónica, y que las unidades de dos sílabas tienen dos formas básicas: una débil (dos sílabas átonas) y una fuerte (troqueo: tónica-átona). Al igual que sucede con la anacrusa musical, la primera sílaba átona, anterior al primer pie corresponde a la anacrusis y no cuenta para analizar el ritmo.

Así pues, lo que se pretende es que el texto escrito de Iriarte tenga una primera visualización que nos dé el perfil rítmico. Para la primera estrofa el resultado de aplicar ambas actividades sería el siguiente:

ES ta fabu Lita	10 00 10
SAL ga bien o MAL	10 00 1 (0)
MEHA cu RRI doa HO ra	10 10 10
POR ca sua li DAD	10 00 1 (0)

Como se ve, la unidad “sílabas escritas” es modificable en la práctica rítmica por una unidad “sílabas orales”. La escritura “Me ha o(currido)” corresponde en la práctica oral y rítmica a un triptongo similar al triptongo “Miau”. En todo caso la evidencia del ritmo trocaico y la alternancia de pies débiles y pies fuertes es clara. De hecho existe la posibilidad de alterar los acentos, desplazándolos de su posición por razones rítmicas, o modificar la calidad tonal de sílabas concretas. La preposición “por” debería ser átona, pero la estructura rítmica hace que la digamos como tónica. A la inversa sucede con el adverbio “bien”. En todo caso la propuesta de actividades incluye, en el texto de Iriarte, el estudio de los distintos tipos de ritmo. El verso “La música asnal” hace ver que después de la primera sílaba en anacrusis, la palabra “música” es un dáctilo. Un pie de tres sílabas que comienza en tónica.

Naturalmente el conjunto de actividades que se puedan proponer tiene que incluir más contenidos que los de tipo rítmico. Pero los de tipo rítmico tienen que aparecer, frente a la práctica habitual de los libros de texto que centran las actividades en el metro y en la rima.

Los procedimientos de descripción rítmica, el recurso a las negritas capitales, facilita la comprobación de las diferencias entre los tipos de rima, asonante y consonante, conceptos que no se aprenden memorizando definiciones, sino elaborando actividades encaminadas a su conocimiento práctico.

Un último modelo complementario, relacionado con los procedimientos de descubrimiento de los elementos configuradores de la poesía frente a la prosa, consiste en la manipulación textual. El ejercicio lo uso en mis clases universitarias con el alumnado de la especialidad de Educación Primaria, pero en el seguimiento de esos mismos alumnos en prácticas en 6º de primaria, he comprobado que da buen resultado a esas edades. Consiste en presentar el texto modificado en su disposición visual, de modo que tiene aspecto aparente de prosa:

Esta fabulita, salga bien o mal, me ha ocurrido ahora por casualidad.

Cerca de unos prados que hay en mi lugar pasaba un borrico por casualidad. Una flauta en ellos halló, que un zagal se dejó olvidada por casualidad. Acercóse a olerla el dicho animal, y dio un resoplido por casualidad. En la flauta el aire se hubo de colar, y sonó la flauta por casualidad.

-¡Oh! –dijo el borrico- ¡Qué bien sé tocar! ¿Y dirán que es mala la música asnal?”

Sin reglas del arte, borriquitos hay que una vez aciertan por casualidad.

A partir de esta presentación la repetición del sintagma “por casualidad” debe permitir reestructurar y reencontrar las unidades estróficas, que no aparecen a simple vista. Nótese que la única estrofa que no termina en *por casualidad* es la que ya está aislada en la presentación del texto que hemos escogido. Así pues, la primera etapa de la reestructuración nos da el siguiente texto:

Esta fabulita, salga bien o mal, me ha ocurrido ahora por casualidad.

Cerca de unos prados que hay en mi lugar pasaba un borrico por casualidad.

Una flauta en ellos halló, que un zagal se dejó olvidada por casualidad.

Acercase a olerla el dicho animal, y dio un resoplido por casualidad.

En la flauta el aire se hubo de colar, y sonó la flauta por casualidad.

-¡Oh! –dijo el borrico- ¡Qué bien sé tocar! ¿Y dirán que es mala la música asnal?

Sin reglas del arte, borriquitos hay que una vez aciertan por casualidad.

El siguiente procedimiento de descubrimiento tiene que ver con el descubrimiento de la estrofa como unidad. Es decir, la posibilidad de ordenar una unidad-línea en varias unidades-verso. Este poema está especialmente indicado al facilitar la unidad-verso con la repetición sistemática del sintagma: por casualidad. La clave, que es también la clave del siguiente paso, es el principio de la asonancia: repetición de la vocal tónica en cada una de las palabras que hay a mitad de la línea: **mal, lugar, zagal, animal, colar, tocar, hay**. La repetición del sintagma *por casualidad* nos da sólo una de las dos posiciones de rima. Localizar el principio de repetición vocálica y combinarlo con el aislamiento del sintagma como un verso corto nos da una de las posibilidades de reorganización:

Esta fabulita, salga bien o mal

Me ha ocurrido ahora,

Por casualidad.

Cerca de unos prados que hay en mi lugar,

Pasaba un borrico,

Por casualidad.

Con la primera estrofa la evidencia no está tan clara, ya que no hay demasiada diferencia visual entre la primera línea y la segunda, pero con la segunda estrofa sí aparece de forma clara que la primera línea es casi el doble de la segunda o de la última. Así que a partir de aquí la propuesta consiste en agrupar las unidades verso de modo que tengan una extensión aproximada:

Cerca de unos prados

Que hay en mi **lugar**,

Pasaba un borrico

Por **casualidad**.

Como se ve, la repetición de la palabra que termina con la misma vocal tónica está ahora combinada con el principio de extensión similar de cada unidad-verso.

Estamos pues exponiendo un modelo global en donde los procedimientos de descubrimiento de unidades (estrofa, verso, rima) están relacionados con el procedimiento de descubrimiento del ritmo. Con ello se busca paliar la incoherencia habitual de la enseñanza de los elementos poéticos en los libros de texto, que lleva a su desconocimiento radical al término, no ya de la Primaria, sino de la ESO y del Bachillerato. Hemos defendido el principio de que los procedimientos de descubrimiento permiten un aprendizaje activo, de modo que los conceptos literarios son el resultado de la comprensión de los procesos que diferencian la prosa del verso. Para ello es esencial entender la importancia de la elaboración de actividades y su doble relación con los objetivos que pretendemos conseguir y con los contenidos que marca el currículum educativo.