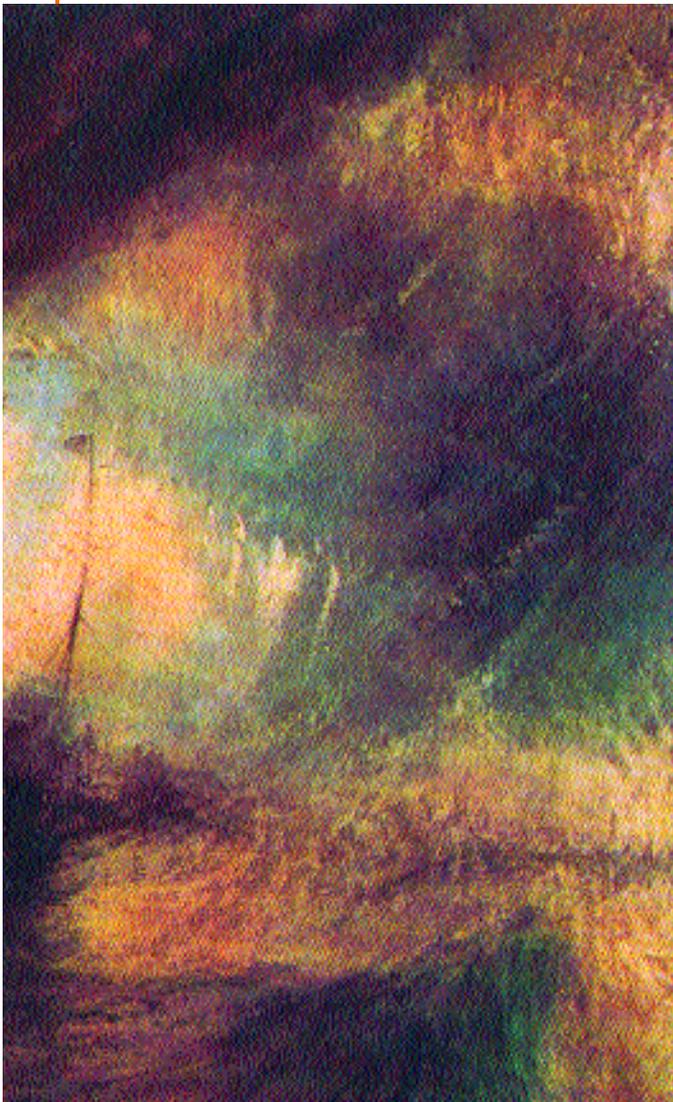


MÓNICA ALVARADO CASTELLANOS\*  
SUSANA CANO MUÑOZ\*  
SABINA GARBUS FRADKIN\*

# LA REESCRITURA COLECTIVA DE CANCIONES

## UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA CON NIÑOS DE PREESCOLAR



Este artículo es el reporte de una experiencia didáctica en la que un grupo de niños de preescolar de la ciudad de Querétaro, México, reescribe las canciones que conoce y canta para elaborar un cancionero.

A lo largo de una secuencia de trabajo que se detalla pormenorizadamente, los niños –un grupo muy diverso en cuanto a sus escrituras (alfabéticas, silábico-alfabéticas, etc.)– trabajan sobre la especial forma del género canción y descubren las relaciones entre oralidad y escritura. Al mismo tiempo, se corrigen mutuamente, prueban estrategias y reflexionan intensamente sobre la escritura.

Los resultados que se exponen corroboran la capacidad de los niños para plantearse el funcionamiento del sistema y las restricciones gráficas que impone la convencionalidad de la escritura (segmentación entre palabras y longitud de línea en la escritura de canciones). Por otro lado, en este trabajo se revela el beneficio del trabajo colectivo, en términos del nivel de objetividad que logran los niños al compartir las tareas de lectura y reescritura.

---

*Volvemos a la pregunta: ¿qué funciones debemos asignar a la escuela?, ¿qué clase de institución es? Yo quisiera pensarla como una institución que debe generar aprendizaje, inventado y midiendo saberes escolares, como un institución en donde se genera la posibilidad de acercarse al conocimiento, no como algo ya producido que se contempla como un espectáculo, sino como un proceso de producción que no es ajeno. Sé que es utópico. (Ferreiro en Quinteros, 1999: 223)*

## Introducción

### Antecedentes

La reescritura de diferentes textos es una estrategia útil y empleada con fines didácticos desde hace mucho tiempo para facilitar las reflexiones de los niños, tanto sobre el lenguaje literario como sobre el sistema de escritura. Como lo señala Teberosky (1989 y 1992), se trata de una forma eficaz de que los niños realicen reflexiones acerca del modo en que se produce un texto y el modo en que se lee. En efecto, al tener resuelto el contenido de lo que se reescribirá, los niños pueden reflexionar mejor sobre cómo escribir atendiendo a la forma del texto.

A diferencia de los trabajos de Teberosky, en este retomamos la técnica de la reescritura de canciones conocidas. Propusimos a un grupo de niños de preescolar (sala para niños de 5 años) que elaboraran un cancionero con las letras de canciones conocidas que quisieran compartir con sus familiares y con niños de otros grupos de la escuela.

Si bien esta tarea podría parecer más sencilla que la reescritura de otro tipo de texto, como un cuento, por ejemplo, en el que los chicos se ven exigidos a tomar decisiones sobre las mejores formas lingüísticas para recrear pasajes de una historia, creemos que en el caso de las canciones se encuentran con un desafío especial. En efecto, deben reflexionar sobre un rasgo característico de los textos líricos: la longitud de

la línea en relación con el ritmo del texto. Por otro lado, al tratarse de niños de preescolar, necesariamente deberán reflexionar sobre el sistema de escritura.

Como se mostrará más adelante, la exigencia de este tipo textual, que es pensar en el corte de línea, llevó a los niños a replantearse también la separación entre palabras y a avanzar considerablemente a este respecto.

Al considerar el trabajo que desde hace más de veinte años se ha realizado a propósito de la intersubjetividad infantil para potencializar la resolución de problemas cognitivos (Perret-Clermont, 1979; Doise y Mugny, 1981; Carugati y Perret-Clermont, 2003, entre otros), la experiencia didáctica que relatamos aquí fue diseñada para optimizar el trabajo colaborativo de los niños y promover reflexiones en diferentes momentos de la tarea de reescritura. De este modo, apuntábamos a que los niños adquiriesen mayor objetividad respecto de sus propias escrituras a través de tres estrategias:

- a) evaluar textos ajenos, reescritos por otros niños;
- b) comunicar por escrito observaciones para los textos ajenos, y
- c) recuperar las observaciones escritas que otros niños realizaron para sus propios textos.

Antes del trabajo de reescritura de canciones, se realizaron con los niños una serie de actividades que describimos aquí, con el objetivo de sensibilizarlos respecto de la forma en que se escriben las letras de las canciones y los cortes de línea. Debimos trabajar con las creencias de muchos de ellos acerca de la “economía” de la escritura, manifestada habitualmente con frases del tipo “para qué lo volvemos a escribir, si aquí ya dice...”, “¿...otra vez hay que ponerlo?”. Al tratarse de la reescritura de canciones, este no era un problema menor, dada la cantidad de repeticiones que contienen las letras.

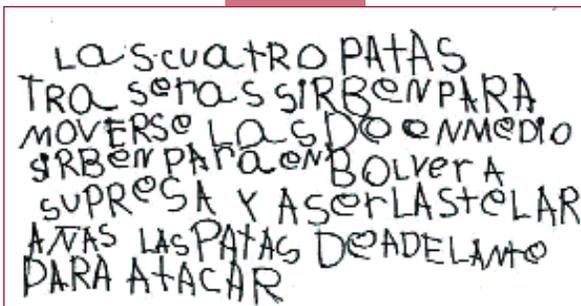
## Caracterización de los participantes

Como mencionamos antes, la secuencia didáctica fue llevada a cabo con un grupo de niños y niñas de preescolar integrado por 25 alumnos con una edad promedio de 5 años y 8 meses, que asisten a una escuela de la Ciudad de Querétaro, México. La secuencia didáctica se realizó durante el penúltimo bimestre del ciclo escolar. Para entonces, 14 de los niños presentaban escritura alfabética, 7 escribían de manera silábico-alfabética y el resto presentaban escrituras silábicas con valor sonoro convencional.

Presentamos a continuación dos ejemplos de las escrituras de los niños más y menos avanzados del grupo en el momento previo a iniciar esta secuencia didáctica de reescritura de canciones. Como puede observarse en la ilustración 1, el niño con escritura más avanzada no lograba todavía hacer segmentaciones convencionales entre palabras.

### Ilustración 1:

Ejemplo de escritura alfabética antes de iniciar la secuencia didáctica.



LA S CUATRO PATAS  
TRA SOTAS SIRBEN PARA  
MOVERSE LAS DO EN MEDIO  
SIRBEN PARA ENBOLVER A  
SUPRESA Y A SER LA TELAR  
ATAS LAS PATAS DE ADELANTO  
PARA ATACAR

Texto normalizado: *Las cuatro patas traseras sirven para moverse. Las de en medio sirven para envolver a su presa y hacer las telarañas. Las patas de adelante para atacar.*

La ilustración 2 nos permite apreciar la escritura de uno de los niños menos avanzados. Nótese que en este caso la frase inicial del texto (*sabías que*) fue copiado del modelo del adulto.

### Ilustración 2:

Ejemplo de una escritura silábica con valor sonoro convencional antes de iniciar la secuencia didáctica.



SABÍAS QUE  
LOS CANGUROS  
CORREN SALTANDO?

Texto normalizado: *¿Sabías que los canguros corren saltando?*

Es importante señalar que el grupo de participantes ha tenido la experiencia de trabajar durante al menos tres bimestres produciendo y leyendo diferentes tipos textuales. En la escuela a la que asisten realizan continuamente proyectos didácticos en los que la producción escrita se ve involucrada; para estos niños es común el trabajo de planeamiento y revisión de sus textos.

## La secuencia didáctica y los avances de los niños

### Familiarizarse con la letra escrita de las canciones

Aprender canciones y cantar son actividades cotidianas en el preescolar y fueron especialmente aprovechadas para la realización del proyecto didáctico que aquí relatamos. A lo largo del año, cada vez que los niños aprendían una canción se les presentaba la letra, que también se retomaba al momento de recordarlas y cantarlas. De esta manera, los niños se vieron expuestos a la utilidad de estos textos escritos y tuvieron muchas oportunidades para hacer intentos de lectura.

Existen diferentes evidencias sobre las posibilidades de lectura que los niños prealfabéticos

tienen para interpretar la escritura de una frase conocida de antemano, tanto en trabajos didácticos (Weisz, 1998; Castedo, 1997), como en trabajos de investigación psicolingüística (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). Como se mostrará más adelante, en nuestra experiencia corroboramos la dificultad que los niños tienen para hacer corresponder las partes de la escritura con la frase de la canción que escuchan o cantan. Esto fue así aun entre los niños que habían entendido recientemente el principio alfabético que rige la escritura convencional.

Mientras que para los niños con criterios prealfabéticos la falta de congruencia entre la letra y la canción se daba porque hacían una interpretación silábica de las letras, para los niños con comprensión del principio alfabético la dificultad estaba en que no parecían creer que todo lo que se canta se representa por escrito. De ahí que surgieran entre ellos comentarios del tipo “¿tantas veces hay que escribirlo...?”. Transcribimos a continuación algunos fragmentos de clase en los que los niños, después de haber cantado “Hay un pulpo en el fondo de la mar”, tratan de encontrar, a pedido de la docente, un fragmento.



Fragmento de la canción	Comentarios
<p><i>Hay un pulpo en el fondo de la mar, hay un pulpo en el fondo de la mar, hay un pulpo, hay un pulpo, hay un pulpo en el fondo de la mar...</i></p>	<p><i>Docente:</i> A ver, Alex, señala donde dice “pulpo”.</p> <p><i>Alex:</i> Con la “pu”, la “pu”,... aquí (<i>señala la primera escritura de “pulpo”</i>).</p> <p><i>Anne:</i> Aquí hay otro pulpo (<i>asombrada</i>) y otro y otro (<i>señalando las sucesivas escrituras de “pulpo”</i>).</p> <p><i>Alex:</i> ¿Cómo crees? No son tantos.</p> <p><i>José Carlos:</i> Si ya dice pulpo, ya dice pulpo (<i>refiriéndose a la primera escritura</i>).</p> <p><i>Docente:</i> ¿Quién quiere cantar este pedazo de canción para ir contando cuántos “pulpos” decimos?</p> <p><i>Anne:</i> Yo canto (<i>canta la primera estrofa</i>).</p> <p>(<i>El resto de los niños va contando cuántas veces dice “pulpo” y rectificando con la escritura correspondiente que se señala la maestra sobre la letra de la canción</i>).</p> <p><i>José Carlos:</i> Son como cuatro.</p> <p><i>Alex:</i> Son cinco</p> <p><i>Docente:</i> ¿Por qué no checan en la letra de la canción?</p> <p><i>José Carlos:</i> Uno... dos (<i>cuenta las escrituras de “pulpo” sobre la primera estrofa de la canción</i>).</p> <p><i>Alex:</i> ¿Tantas veces hay que escribirlo?</p>

Cabe señalar que los tres niños que intervinieron en esta parte de la clase habían logrado ya una escritura alfabética. Sin embargo, los sorprende todavía que exista una clara correspondencia entre los fragmentos de la canción y su forma escrita. De manera más notoria manifiestan esta dificultad los niños con escritura silábica.

En la siguiente transcripción se presentan los comentarios que intercambia Pol, un niño con escritura silábica, con Andrés y Natalia, ambos con escritura alfabética, luego de cantar “Juan, Paco, Pedro de la mar”.

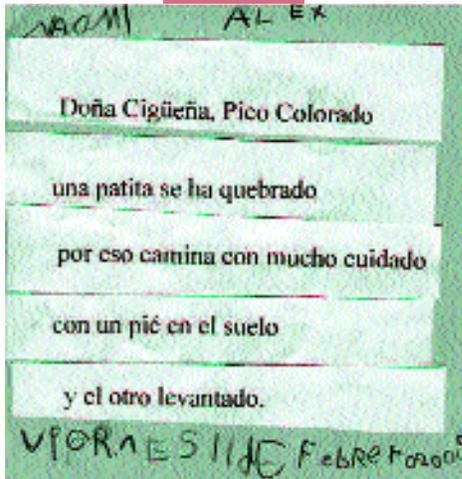
Constatar la dificultad de los niños para identificar las partes de la canción nos hizo pensar que la relación entre oralidad y escritura no estaba del todo clara, aun para los niños alfabéticos, quienes se seguían sorprendiendo de encontrar las palabras escritas al momento de leer las canciones, aunque estas fueran familiares para ellos.

Bajo esta circunstancia, los niños, organizados en parejas, enfrentaron tareas en las que debían ordenar (ilustración 3) o completar la letra de una canción conocida en la que se dejaban en blanco algunos sustantivos (ilustración 4).

Fragmento de la canción	Comentarios
<p><i>Juan, Paco, Pedro de la mar es mi nombre así y cuando yo me voy me dicen al pasar: Juan, Paco, Pedro de la mar...</i></p>	<p><i>Docente:</i> Andrés, encuentra dónde está escrito “Paco”. <i>Andrés:</i> Aquí (<i>señala correctamente</i>). <i>Docente:</i> Bien, Pol, encuentra dónde dice “Juan”. <i>Pol:</i> Regalado (<i>señala “Pedro”</i>). <i>Natalia:</i> Se equivocó (<i>dirigiéndose a la maestra</i>). <i>Docente:</i> A ver Pol, trata de cantarla e ir señalando como va diciendo para saber dónde dice “Juan”. <i>Pol:</i> Juan, Paco (<i>señalando la escritura correspondiente</i>), Pedro... <i>Natalia:</i> Frena, frena, ya te pasaste. <i>Pol:</i> Juan (<i>señalando</i>). Aquí, aquí está. ¡Es la primera! (<i>sorprendido</i>). <i>Docente:</i> Muy bien, vamos a cantar de nuevo este pedazo de canción... (<i>Todos los niños cantan</i>). <i>Docente:</i> Pol, ¿puedes encontrar dónde está escrito “mar”? <i>Pol:</i> (<i>Comienza a cantar y señala al mismo tiempo</i>) Juan, Paco, Pedro dela (<i>señalando “de”</i>) mar (<i>señalando “la”</i>). Aquí dice “mar”. <i>Natalia:</i> No, dijiste dela (<i>señalando “de”</i>) aquí es “de” y “la” (<i>señalando correctamente</i>). <i>Pol:</i> Mar, mar... como la de Mariné (<i>entusiasmado por haber encontrado la palabra escrita</i>). <i>Andrés:</i> “Juan”, la primera; “mar”, la última (<i>divertido</i>)... <i>Docente:</i> ¿No te habías dado cuenta, Andrés? <i>Andrés:</i> Ya lo vi... (<i>sin dejar de ver la escritura de la canción</i>).</p>

### Ilustración 3:

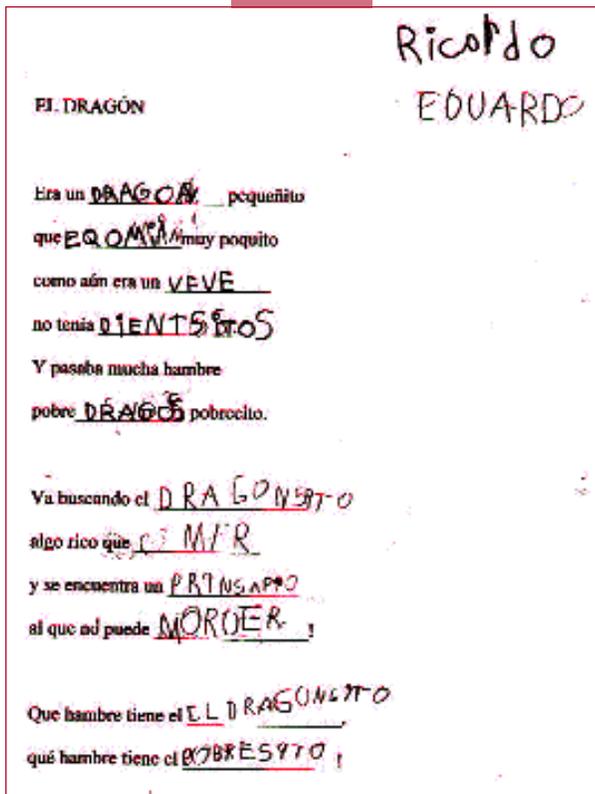
Ejemplo de una canción reordenada.



Para ordenar una canción como la que se muestra en la ilustración, los niños cantaban la canción previamente y buscaban los fragmentos correspondientes. Realizaron esta actividad sin mayor dificultad y se percataron de que podían anticipar el contenido de la línea. Cuando no sabían con qué línea seguir, volvían a leer y a cantar las partes que ya habían acomodado.

### Ilustración 4:

Ejemplo de la actividad de completar una canción.



Completar algunas palabras de una canción, como muestra esta ilustración, no fue tan sencillo como la actividad anterior. Cabe mencionar que para esta tarea la docente les proporcionó a los niños la hoja que completarían, pero también les mostró previamente la letra de la canción completa en un cartel que quedó en la pared a la vista de todos. Al igual que en las actividades de ordenar, los niños cantaban previamente la canción en cuestión. En esta actividad en particular observamos en los niños los siguientes tipos de respuesta:

- i) Algunos niños no se apoyaban en el conocimiento de la canción para completarla: leían poco a poco y con dificultad el texto escrito.
- ii) Otros niños se auxiliaban con la letra de la canción escrita en el cartel, haciendo comparaciones constantes entre las partes escritas en él y las de su hoja. Sin embargo, al ignorar el hecho de que conocían previamente la canción, se les dificultó mucho la tarea de ir haciendo corresponder lo escrito en ambos portadores. Para estos niños fue muy difícil comunicarse entre los integrantes de la pareja de trabajo.
- iii) Otro grupo de niños cantaba la canción al tiempo que la leía. De esta manera, pudieron encontrar sin dificultad la parte faltante y completarla.

La mayoría de los niños del grupo (17 de 25) presentaron espontáneamente los primeros dos tipos de respuesta. Solamente 8 de los niños (4 parejas) lograron una respuesta más eficaz a la tarea. Bajo esta condición, la docente los invitó a que compartieran su estrategia de trabajo y discutieran sobre la eficiencia de cada uno de estos tipos de procedimiento. En diferentes sesiones no consecutivas, se volvió a solicitar a los niños este tipo de actividades y se observó progresiva eficacia en la realización de la tarea.

### *La utilidad del corte de línea en la interpretación de las canciones*

La letra de una canción se escribe en verso, al igual que en la poesía, por lo tanto el ritmo condiciona el corte de la línea. Decidimos trabajar esta característica de los textos líricos a través de la melodía, pidiéndoles a los niños que atendieran a los cambios que podían escuchar. Los niños demostraron ser capaces de hacer esta apreciación,

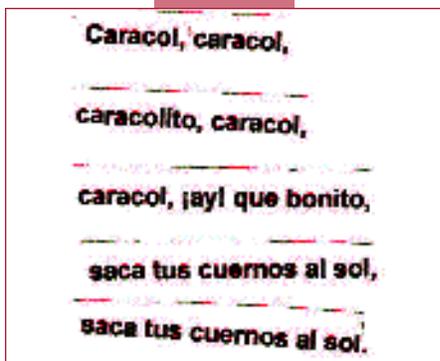
aunque exploraron previamente otras formas de resolver el corte de línea en las canciones.

Fueron tres los momentos orientados a sensibilizar a los niños sobre esta particularidad de la escritura de canciones. En el primero, la maestra les solicitó que le dictaran una canción que ella iba escribiendo en el pizarrón. Les pidió que le señalaran dónde cortar las líneas. La maestra los llevó a contrastar esta escritura con una más controlada, que presentaba cortes de línea correspondientes con la cadencia de cada verso. Los niños apreciaron la diferencia entre cantar a partir de la escritura que habían dictado y la forma convencional de organización de la canción. Algunos de ellos comentaron: “se puede cantar más fácil”, “lo lees más rápido”, “va como la canción”. En diferentes momentos la maestra volvió a solicitarles que le dictaran canciones breves y discutieron sobre la mejor manera de hacer los cortes de línea. De manera colectiva, parecía que los niños habían identificado el ritmo de las melodías.

En el segundo momento, para evaluar los avances de los niños, la maestra proporcionó a cada pareja la letra de una canción escrita en una sola línea. Les pidió que fueran cantándola al tiempo que la iban leyendo, para determinar los cortes de línea. Para esta actividad, las respuestas de los niños fueron de tres tipos:

- i) El corte de línea estuvo determinado por una longitud inicial que los niños fijaron arbitrariamente. Las líneas siguientes se mantuvieron de una longitud equivalente. Este tipo de respuesta la presentaron cuatro parejas de niños. Un ejemplo de este tipo de respuesta se presenta en la ilustración 5.

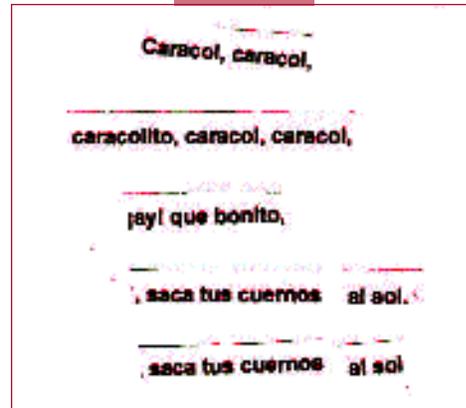
**Ilustración 5:** Estrategia de corte de línea relacionada con la longitud.



- ii) El corte de línea fue determinado, al parecer, por la identificación de frases. Este tipo de respuestas fue muy poco frecuente. Solo la observamos en una pareja de niños.

**Ilustración 6:**

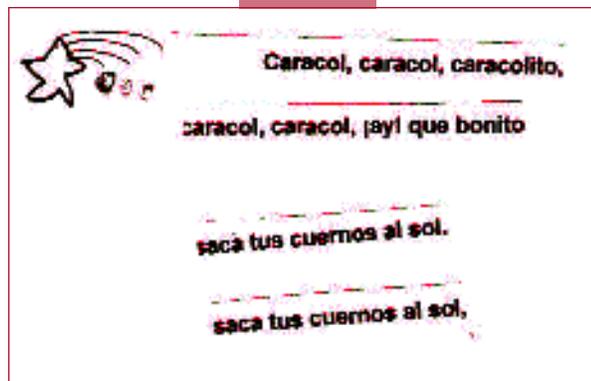
Estrategia de corte de línea relacionada con la identificación de frases.



- iii) El corte de línea se realizó atendiendo a la cadencia de la melodía. Observamos este tipo de respuesta en la mayoría de los niños (siete parejas).

**Ilustración 7:**

Estrategia de corte de línea relacionada con la cadencia de la melodía.



Al igual que en las actividades de lectura (completar y ordenar canciones) en estas existió un momento para que los niños compartieran sus resultados. De manera colectiva hicieron modificaciones hasta lograr textos con líneas cortadas de acuerdo con el ritmo.

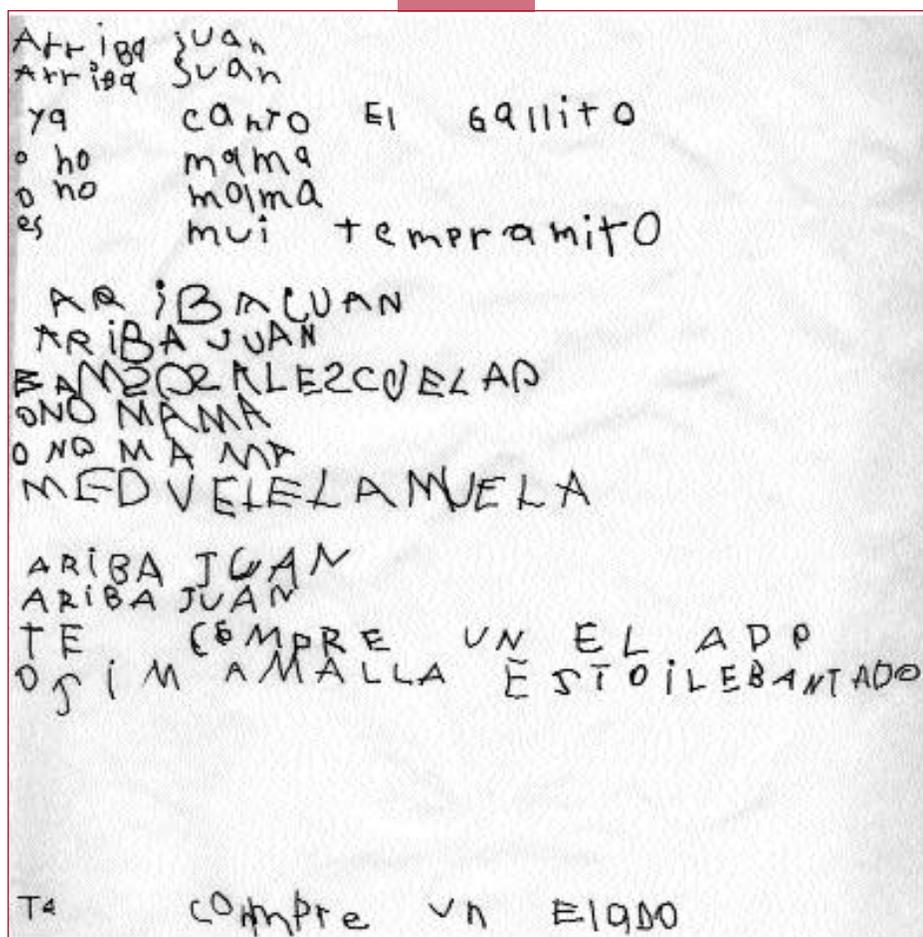
### *Reescribir canciones para integrar el cancionero*

En este tercer momento de la secuencia, los niños (organizados en tríos) eligieron una canción para aportarla al cancionero del grupo y la escribieron. La escritura del primer borrador estuvo organizada para que asumieran diferentes papeles de manera rotativa: uno dictaba, otro escribía y el tercero corregía, como lo sugiere Teberosky (1992). Con esta organización se trató de que los niños tuvieran oportunidad de poner en juego

tanto los conocimientos recientes que habían adquirido a propósito de la escritura de canciones, como que pudieran observar con mayor facilidad sus errores y corregirlos de manera colectiva. La ilustración 8 presenta uno de los borradores logrados por un trío de niños.

Tampoco en este caso todos los integrantes del trío tenían un mismo nivel de conceptualización sobre la lengua escrita. Uno de ellos presentaba escritura silábica con valor sonoro convencional, mientras que los otros dos niños escribían prácticamente de manera alfabética. Como puede apreciarse en la producción escrita, los niños alternan turnos para escribir, lo cual pone en evidencia notables diferencias en la producción grupal. Cabe señalar que de manera general los niños han logrado en este borrador hacer cortes de línea acordes a la cadencia de la melodía y algunos de ellos se preocupan también por la separación entre palabras.

**Ilustración 8:**  
Ejemplo de primer borrador de la canción “Arriba, Juan”.



Nos detendremos un poco en el proceso de producción de las líneas séptima a décimo segunda de este trabajo, escritas por el niño con menor nivel de escritura. Nuestro propósito es mostrar cómo la estrategia de escritura colectiva resulta beneficiosa para este niño en particular, a quien sus compañeros le hacen observaciones constantemente sobre lo incompleto de su escritura. Si bien logra una escritura más o menos alfabética en la mayor parte del texto que le toca realizar, al escribir “vamos” (novena línea) se encuentra con dificultades que no logra superar. Presentamos a continuación, en esta tercera transcripción, el fragmento de este momento del trabajo colectivo. El niño identificado como N2 es quien escribe.

N2: [ARIBAJUAN  
ARIBA JUAN]\*

N1: Cántala hasta ahí...

N2 y N3: Arriba Juan, Arriba Juan.

N3: Vamos a la escuela.

N2: Vamos, va, va [B] va mo [MO] va-mos- s [S], ya está.

N1: No quedó, te faltó la “A”, de VA, VA, con la “A”.

N2: A ver si así... va, va, [B] va, la a [A] mo [O] mos [S]. Ya, va-mos (*haciendo el señalamiento acorde con su escritura*).

N1: ¿A ver...?

N3: No quedó, va-mos; dice “vaos” y es “vamos”.

N1: Sí, le faltó la “m”, de María y martes.

N3: dices va-m, m, m, mos. Dila despacito para que lo pongas completo.

N2: Va, va [B] va [A] mos, m, m [M] mos, la s [S], a ver si ya...

N1: Ahora te faltó la “O” va-mos, mo mo, o, al final.

N2: (*agrega a su escritura*) mo o [O] mos [S]. Ahora sí quedó.

\* En corchetes se indica la escritura producida por los niños

En la transcripción anterior podemos observar el valor del trabajo colectivo en el que los niños, pese a su escritura pre-convencional, no solo tienen mejores resultados en sus reflexiones sobre la escritura, sino que además están dispuestos a colaborar con el más alto rendimiento posible. El desgaste de cada uno de estos intentos es mucho. Quienes presenciamos este tipo de actividades infantiles sabemos que la decisión sobre el empleo de cada letra al momento de escribir demanda un gran esfuerzo por parte de los niños: aislar un segmento, identificar la forma gráfica más pertinente para su representación

escrita, mantener la consecución de segmentos en el autodictado y recuperar, al mismo tiempo, lo previamente representado. Este esfuerzo, como se aprecia en la transcripción, es compartido del mismo modo por los participantes. Tanto el niño que escribe como el que corrige hacen reflexiones en voz alta para lograr un análisis más completo de lo que necesitan escribir.

Al tratarse del trabajo colectivo de niños en diferente condición respecto del sistema de escritura, los observables que descubren son de diferente índole. Nos centraremos ahora en la producción del tercer participante (N3), quien puede escribir de acuerdo con una lógica alfabética, pero aun no se plantea el problema de segmentar las palabras en su texto. Volvamos a

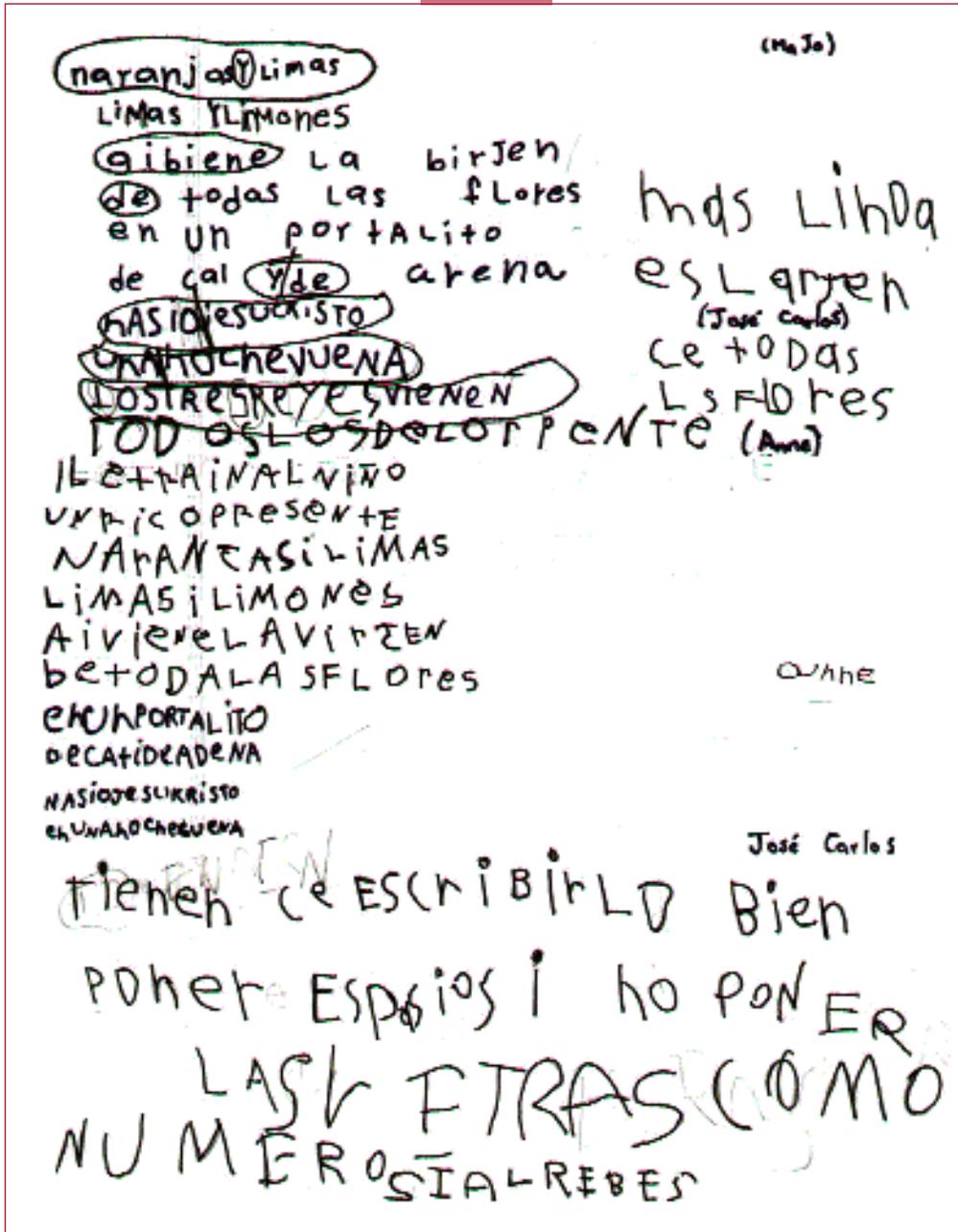
ver la ilustración 8: en la penúltima línea su compañero le solicita que escriba “te compré un helado”. N3 resuelve escribiendo [TECONPREUNELADO]; su corrector (N1) le indica “no separaste, te quedó todo pegado”. Después de un intento amplio de explicación por parte de su compañero y ante la aparente incapacidad de N3 de entender, N1 tomó el lápiz y escribió al final de la hoja [Te conmpre un elado] dejando una separación exagerada entre las palabras que logró identificar. N3, en respuesta borró su línea e intentó copiar la escritura de su compañero: [TE COMPRE UN ELADO]. Nótese que en la última línea de la canción, N3 mantiene la intención de segmentar: en su escritura de la frase “oh sí mamá ya estoy levantado” inicia separando una a una las letras hasta la inicial de “mamá” y después hace una separación más para distinguir dos unidades mayores.

Las oportunidades para el trabajo colectivo no cesaron luego de la escritura de un primer borrador. Una vez que estos textos estuvieron terminados, los niños, también organizados en tríos, intercambiaron sus borradores. La tarea ahora consistió en comentar los errores de sus compañeros y manifestarlos por escrito, a fin de facilitarles la tarea de corrección.

En la ilustración 9 se muestra un borrador con las correcciones y comentarios por escrito que le hicieron los niños designados como evaluadores.

**Ilustración 9:**

Ejemplo de borrador con correcciones de la canción “Naranjas y limas”.



Nótese que los niños comienzan encerrando con un círculo los fragmentos que a su juicio están mal segmentados (a nivel de palabras). Una vez que detectan varios de estos casos, optan por escribir un comentario en la parte inferior de la hoja.

Revisan también cada parte de la canción: la entonan y se dan cuenta de que hay fragmentos equivocados. Hacen las anotaciones pertinentes en el lado derecho de la hoja, a la altura de la escritura correspondiente.

Pese a las claras limitaciones de los propios evaluadores para escribir convencionalmente, los autores de este borrador reciben sus comentarios de buena gana y concentran sus esfuerzos en aprovechar las indicaciones que sus compañeros les han hecho y con ellas mejorar sus textos. Después de una amplia discusión sobre los puntos señalados por los evaluadores, reescriben su canción y logran un resultado cualitativamente superior al primer borrador. No cabe duda de que han podido capitalizar las reflexiones colectivas que la dinámica de corrección les ha permitido.

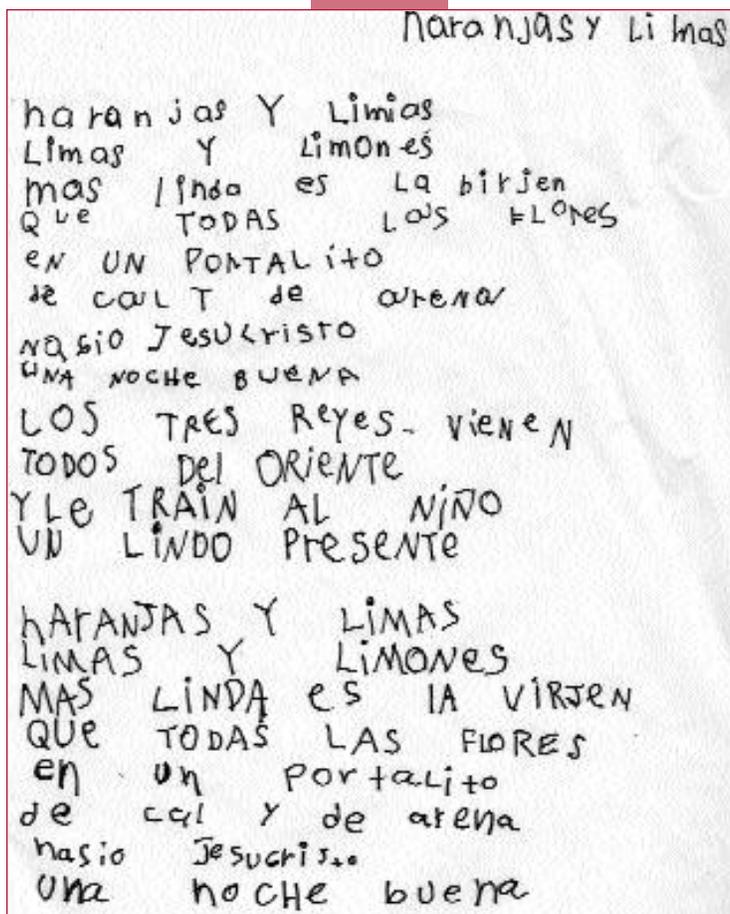
## Comentarios finales

Al igual que Ferreiro (1999) las experiencias didácticas como la que hemos reportado nos hace estar cada vez más convencidas de la importancia del período de educación preescolar. Es claro para nosotras que se trata de un momento, como lo señala Ferreiro, en el que los niños están absolutamente ávidos de aprendizaje y logran capitalizar la experiencia que viven de una manera sorprendente a través de actividades de gran desafío intelectual.

A partir de la experiencia aquí relatada pudimos constatar una vez más que antes de lograr la alfabetización inicial, los niños ya son capaces de plantearse preguntas no solo sobre el funcionamiento del sistema de escritura, sino sobre las restricciones gráficas que impone la tarea de edición de los textos. En particular, pueden desarrollar estrategias para plantearse la segmentación entre palabras y líneas en la escritura de textos líricos.

El papel que cumple el grupo, es decir la organización colectiva del trabajo didáctico, queda más que jerarquizado cuando se pone en evidencia el nivel de objetividad que logran los niños al compartir las tareas de lectura y reescritura. Cabe señalar que los beneficios del trabajo colectivo no provienen de aquellos niños con mejores posibilidades de escritura, sino del esfuerzo de comunicación de sus ideas. Así, aunque el nivel puede ser menor o equivalente entre los interlocutores, la tarea de intercambio les permite a los participantes situarse con mayor objetividad sobre un punto particular de análisis de su tarea. En efecto, resulta especialmente relevante el nivel de esfuerzo que estos niños de preescolar fueron capaces de realizar al trabajar de manera colectiva.

**Ilustración 10:**  
Ejemplo de texto final de la canción  
“Naranjas y limas”.



*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en junio de 2006 y aceptado en julio del mismo año.*

## Referencias bibliográficas

- Carugati, F. y Perret-Clermont, A. (2003). La perspectiva psicosocial: Intersubjetividad y contrato didáctico. En C. Pontecorvo (coord.). **Manual de psicología de la educación**. Madrid: Editorial Popular.
- Castedo (1997). ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice...? Una situación didáctica para poder leer antes de saber leer. **En la Escuela**, 33: 10-13.
- Doise, W. y Mugny, G. (1981). **Le développement social de l'intelligence**. París: Intérdictions.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículo 4: Las relaciones entre el texto –como totalidad– y sus partes**. México: DGEE-SEP.
- Perret Clermont, A. (1979). **Social Interaction and Cognitive Development**. Londres: London Academic Press.
- Quinteros, G. (comp.) (1999). **Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Teberosky, A. (1992). **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Teberosky, A. (1989). **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Trajetoria Cultural.
- Weisz, T. (1992). **Por trás das letras**, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

- \* **Mónica Alvarado Castellanos**. Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Se ha especializado en los procesos psicológicos involucrados en la adquisición de los sistemas notacionales.
- \* **Susana Cano Muñoz**. Especialista de Aprendizajes Escolares, docente de preescolar en la Escuela Maxei, Querétaro, México.
- \* **Sabina Garbus Fradkin**. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Se ha especializado en la promoción de la cultura escrita.

