

Desde la psicogénesis a las neurociencias: discusiones y aportes a la alfabetización

From psychogenesis to neurosciences: discussions and contributions to literacy

Vilma Pruzzo

vilmapruzzo@yahoo.com.ar

Instituto Superior de
Estudios Psicopedagógicos
y Sociales - Universidad
Nacional de La Pampa.
Argentina

Recibido: 06|04|17

Aceptado: 20|04|17

RESUMEN

Hace cuarenta años la perspectiva psicogenética planteó el reto de alfabetizar desde la escritura abandonando el libro de lectura así como el enfoque didáctico gradual. Pero, a pesar de la hegemonía psicogenética, las dificultades en la comprensión lectora y la escritura independiente continúan vigentes. Este trabajo desarrolla un análisis crítico de las recientes investigaciones. Todas coinciden en rescatar la lectura como eje de la alfabetización con enfoques que las diferencia. La tendencia centrada en el desarrollo de la conciencia fonológica prioriza el trabajo de la oralidad para el análisis de los segmentos sonoros de la lengua. Sin embargo, pierde de vista el aporte del sistema visual para construir la conceptualización de cada letra articulando grafemas con fonemas, tal como rescatan las neurociencias. Esta postura, como el enfoque remedial psicopedagógico tienden a priorizar el código en desmedro de la construcción de significados. La perspectiva histórico-cultural destaca el rol fundamental del docente en el empleo de las herramientas simbólicas de su cultura. Desde nuestro enfoque pedagógico acentuamos el rol activo del docente para emplear el arte como mediador alfabetizador y seguir por la investigación el aprendizaje relevante. Las poesías del *Canticientos* brindan contexto significativo para articular información viso-fonológica en la conceptualización del sistema alfabético.

Palabras clave: Aprendizaje lectoescritor; Dificultades lectoras; Investigación; Arte y alfabetización.

ABSTRACT

Forty years ago the psychogenetic perspective raised the challenge of literacy from writing, abandoning the reading book as well as the gradual didactic approach. But, despite psychogenetic hegemony, difficulties in reading comprehension and independent writing continue to prevail. This paper develops a critical analysis of recent research. All agree on rescuing reading as the axis of literacy with approaches that differentiate them. The tendency focused on the development of phonological awareness prioritizes the work of orality for the analysis of the sonorous segments of the language. However, he loses sight of the contribution of the visual system to construct the conceptualization of each letter articulating graphemes with phonemes, as neurosciences rescue. This position, as the remedial psycho-pedagogical approach, tends to prioritize the code at expense of the construction of meanings. The historical-cultural perspective highlights the fundamental role of teachers in the use of the symbolic tools of their culture. From our pedagogical approach we emphasize the active role of the teacher to use art as a literacy mediator and to follow by relevant learning research. The poetry of *Canticientos* provides significant context to articulate viso-phonological information in the conceptualization of the alphabetical system.

Key words: Learning literate; Reading difficulties; Research; Art and Literacy.

La problemática de los niños que fracasan en su aprendizaje de la lectura y escritura se ha transformado en una preocupación generalizada de especialistas en las más diversas disciplinas. Ya en la década del 80, las investigaciones psicogenéticas lo manifestaban abiertamente: "Son bien conocidas las dificultades de una alta proporción de niños provenientes de medios socialmente desfavorecidos, para acceder a la alfabetización tal como ésta ha sido encarada desde las prácticas tradicionales" (Kaufman y otros 2000: 9).

A pesar de que las autoras señalan expresamente que su experiencia no desea transformarse en un instructivo para maestros, la concepción psicogenética se transformó en una práctica generalizada y los centros de formación docente la incluyeron en sus programas como único sistema de alfabetización. Sin embargo, después de los cuarenta años transcurridos, el problema del fracaso lector no se ha solucionado aun cuando se han abandonado las prácticas tradicionales. Nuestra propia investigación (Pruzzo, 1997) explora el enorme sufrimiento que experimentan los niños mientras transitan el doloroso camino del fracaso, más allá de la problemática social y económica que implica. Ese impacto emocional personal en la actualidad aparece subsumido en una concepción ideal de los grupos escolares que aprenderían en un ambiente sin *bullying*, ni violencia, ni dolor.

Este trabajo tiene como objetivo discutir las perspectivas teóricas sobre la alfabetización triangulando la información con los aportes empíricos de nuestra larga trayectoria de investigadores *situados en el aula* de manera que ese cuerpo de conocimientos llegue a los docentes y pueda ponerse a prueba en el aula, concepción diferente a que se *aplique* en el aula. Es decir, la teoría iluminando la práctica y la práctica confirmando, disconfirmando y transformando la teoría mientras simultáneamente se crean dispositivos renovados para el aprendizaje que habilitan la imaginación y la creatividad docente.

LA PÉRDIDA DE PESO CURRICULAR DE LA LECTURA

La lectura ha perdido la importancia fundamental que durante casi un siglo le asignara la escuela tradicional. Braslavsky (1983) ya se refirió a la pérdida del peso curricular de la lectura al criticar los Planes de estudio oficiales de la época en los que la lectura perdió su identidad como materia independiente y quedó subsumida dentro de *las formas de expresión*. No significa que desaparece la lectura de currículo, sino que desde el discurso oficial y de poder se lo desplaza a un segundo plano. La consigna sarmientina que se había instalado en la docencia con el mandato simbólico de *enseñar a leer al soberano* se desdibujó con una etiqueta que enaltecía desde el discurso la imaginación creadora sin impactar en la realidad del aula. La tendencia psicogenética surgida hace cuarenta años, también dejó de referirse discursivamente a la lectoescritura (concepto que pone en primer lugar la lectura) para centrar su énfasis en el *sistema de escritura* con una vía de aprendizaje desde la *escritura* a la lectura. Pero también señalan las autoras los obstáculos que encontraron los docentes ante este cambio de paradigma.

Por lo general, a los maestros no les resulta complicado plantear a los niños situaciones de escritura, pero se sienten más limitados para pensar situaciones de interpretación de texto. Numerosos docentes que se han aproximado a esta modalidad alfabetizadora manifestaban no poder imaginar cómo se da un acto de lectura en niños que todavía no saben leer (Kaufman 2000:16)

Tal como anticipara la autora, los niños de nuestras aulas no leen porque las docentes no crean situaciones de lectura con dos agravantes derivados de los cuestionamientos de los especialistas:

1.- El abandono de los *libros de lectura* con el argumento de que usaban una lengua artificial y su reemplazo por distintos soportes textuales, recetas, etiquetas, diarios, revistas, etc. El estado se desentendía con este argumento de proveer gratuitamente los libros, especialmente, a los sectores sociales más desfavorecidos (aun que los sectores medios y altos nos asegurábamos de

que nuestros niños tuvieran su propio libro y establecieran con ellos el vínculo amoroso sobre el que se asienta el placer lector). La biblioteca escolar, emblema sarmientino para acompañar el proceso lector, fue el único reducto salvado y siguió recibiendo del Estado los libros que no llegaron a manos de los niños. Así nuestras aulas de las zonas de pobreza, sin libros, se vistieron de fotocopias, recetas, facturas, etiquetas, diarios, etc. material de dudoso impacto motivacional y además de escasa frecuencia en grandes sectores de la sociedad. Los hogares de pobreza que recorremos en nuestras Ayudantías (Pruzzo, 2012a) no emplean recetas de cocina, ni diarios, ni revistas, aunque manejan tecnologías como celulares y televisores desplazados de la alfabetización.

2.- La segunda situación que agravó la pérdida de peso curricular de la lectura ha sido el cuestionamiento a la *gradualidad* en la presentación de las consonantes. En su crítica a los enfoques *tradicionales* que enseñaban letra por letra, la perspectiva psicogenética priorizó la escritura espontánea de los niños con la totalidad de las infinitas combinatorias que permite nuestro sistema alfabético. Es decir que no sólo se priorizó la escritura sobre la lectura, sino que también se abandonaba la gradualidad.

dejemos al niño escribir... tal como él se imagina que las palabras pueden componerse...dejémoslo escribir, aunque sea en un sistema diferente al alfabético; dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras (Ferreiro y Teberosky 1984:352)

Muchos niños lo logran, pero otros no lo consiguen. Son los que llegan a los consultorios psicopedagógicos con 8 o 9 años y una gran frustración. Borzone, una de las voces críticas a la perspectiva psicogenética, señala su falta de atención a los aspectos cognitivos y lingüísticos del aprendizaje de la lectoescritura:

Para Ferreiro, la escritura es un objeto más de conocimiento cuya relación con el habla es tangencial por lo que no se considera en el análisis de la adquisición de la escritura las habilidades de producción y percepción del niño, ni las características articulatorias y acústicas del habla, ni las diferencias fonológicas y ortográficas entre las lenguas (1995: 23)

También cuestiona su tendencia a poner más énfasis en la escritura que en la lectura:

Este sesgo en la enseñanza ha sido promovido por la psicogénesis que lo ha tomado de propuestas para el inglés...Sin embargo de la "escritura a la lectura" puede ser una vía beneficiosa para el inglés por las complejidades fonológicas y ortográficas...Pero en español resulta paradójico adoptar dicha vía en vistas a lo que ahora sabemos sobre las diferencias entre las lenguas. La lectura requiere de una enseñanza específica y sistemática que parece haber perdido terreno en nuestro medio, si atendemos a las dificultades de comprensión que tienen los niños (25-26).

Esta autora retoma la importancia de centrarse en el desarrollo de la conciencia fonológica que permite analizar los segmentos sonoros del habla y construir el principio alfabético de la escritura. Cuestiona entonces la consigna psicogenética que ofrece al niño "escribir como pueda" sin brindar modelos de escritura convencional, ni corregir en forma oportuna y pertinente. Mientras que Ferreiro prioriza la escritura, Borzone acentúa el desarrollo de la oralidad. Guidane al comparar la perspectiva psicogenética con la de Borzone señala que ambas discrepan en cuanto al proceso por el cual los niños logran relacionar las letras con su valor sonoro. "Mientras que la conciencia fonológica señala que el proceso debe iniciarse con la enseñanza de la relación fonema grafema, la psicogénesis afirma que los niños piensan la sonoridad al escribir, al estar en situación de escritura" (2014: 2)

Sin embargo, es una comparación desacertada porque en la experiencia de Borzone no se trabaja la relación fonema-grafema. La docente que desarrolla en el aula la propuesta descrita en el libro de Borzone (2007) incorpora muy especialmente el análisis fonológico desde la oralidad, pero sigue planteando a sus niños las situaciones didácticas psicogenéticas de *escritura a través del docente y lectura a través del docente* (Kaufman y Lerner, 2015) sin enseñar la relación fonema-grafema y priorizando la escritura sobre la lectura. En la experiencia descrita por Borzone (2007) se recurre a un libro de aventuras que *lee el docente*, y a textos de revistas, recetas, diarios o a la lectura grupal de oraciones que el docente escribe en el pizarrón prácticas que señalan la pérdida de la gradualidad, eje central de los enfoques fonológicos. En síntesis, la perspectiva de Borzone (2007) tiene fundamentos serios desde la teoría cognitiva y la psicolingüística, pero la implementación didáctica no pudo sustraerse a una cultura docente fuertemente arraigada en la psicogénesis. Las docentes de ambas tendencias están convencidas de que *escuchar* un texto leído por la docente es una experiencia de comprensión lectora -no de *escucha-* y que la copia del pizarrón, es una experiencia de escritura. Nos preguntamos qué sentiría Ferreiro si pudiera observar estas tareas en el aula luego de que señalara expresamente que escribir no es copiar: "No identificar escritura con copia de un modelo externo" (1984:352)

SIGLO XXI: LA RECUPERACIÓN DE LA LECTURA

Hacia fines del siglo XX las investigaciones desde las más diversas perspectivas teóricas han recuperado la importancia central de la lectura para la alfabetización: aportes de la psicología cultural socio-histórica (Cole 1999); de las neurociencias en sus diversas versiones incluidas las orientaciones cognitivas y sociohistóricas (Dehaen 2014 y 2015; Feld y Eslava 2009; Battro, Fischer y Léna 2016) y de la psicopedagogía en sus distintas perspectivas (García i Ortiz 2016; Pruzzo 2012a; Huerta y Matamala 1995).

Desde la Psicología cultural Cole, que se ha nutrido en la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky (1964), revisa las teorías tradicionales en la adquisición de la *lectura* en dos posturas encontradas: la que enfatiza el *descifrado o decodificación* centrada en la correspondencia entre las letras del alfabeto y sus sonidos correspondientes y la que prioriza la *comprensión*: "el proceso por el cual se asigna significado a la representación visual-acústico resultante" (1999:238). A su vez, presenta su modelo cultural-mediacional que rescata ambos aspectos articulados en torno a otros dos ejes:

En primer lugar creemos que la instrucción en lectura debe poner de relieve tanto la decodificación como la comprensión en una única actividad integrada...En segundo lugar creemos que los adultos desempeñan un papel esencial al coordinar la actividad infantil de manera que se haga posible el desarrollo de la lectura... En tercer lugar, creemos que el éxito de los esfuerzos de los adultos depende de que estos organicen un "médium cultural para la lectura" que...debe utilizar artefactos (principalmente el texto, pero no sólo él), debe ser proléptica y debe orquestar las relaciones sociales para coordinar al niño con el sistema de mediación (39-240).

Cole pone fuerte énfasis en la lectura volviendo a una concepción que integra decodificación y comprensión. Recupera el rol activo del docente invocando la ley genética del desarrollo cultural de Vigotsky (1964) que debe proponer el empleo de artefactos y asegurar un aprendizaje colaborativo. El concepto de artefacto se vincula con la concepción histórico-cultural de "herramienta psicológica" de Vigotsky (1964) quien señala que las herramientas materiales amplifican las potencialidades de los sentidos (una pala amplía el poder de las manos) y las herramientas de la cultura (el lenguaje, por ejemplo) amplían el poder de las funciones intelectuales. El lenguaje -herramienta cultural- al interiorizarse se transforma en una herramienta psicológica que amplía el pensamiento, la memoria, las funciones intelectuales superiores y que para Cole se promueve desde el juego. El mundo adulto en la perspectiva histórico cultural tiene

una importancia fundamental en cuanto en sus interacciones con el niño facilita la apropiación de las herramientas de la cultura, entre ellas la lectura y escritura que inciden en el desarrollo cognitivo.

Además, desde las neurociencias se ha enriquecido la comprensión de los procesos lectores a partir de investigaciones sustentadas en los avances de la genética y el empleo de nueva tecnología que ha permitido, a través de las neuroimágenes, observar la actividad cerebral que se desencadena en el acto lector. Dehaene (2015, 2014), especialista que ha estudiado las bases cerebrales del aprendizaje lector, describe una zona de la corteza visual en la parte posterior del hemisferio izquierdo, en la región tèmpero occipital, que se especializa en reconocer las letras y sus combinaciones y sólo se activa en las personas alfabetizadas. Al respecto Manes (2014) señala que a través de neuroimágenes se ha estudiado a chinos adultos analfabetos y *no se encontró* activación en esa zona, pero una vez alfabetizados la misma se activa ante la visión de letras y palabras. Sería una zona de la corteza cerebral que en los niños pequeños sólo se especializa en el reconocimiento de rostros, pero que se recicla cuando el sujeto aprende a leer y pasa a especializarse en el reconocimiento de letras y palabras. Dehaene (2015) ha llamado a esta zona *la caja de letras del cerebro*. Y en este sentido recobra importancia la percepción visual porque es el ojo humano el que captura la información, pero es el cerebro el que le da sentido a esa información (Manes; 2014) "Leer requiere extraer de una línea de texto datos visuales de alta precisión" (Dehaene; 2015: 39) pero además implica establecer relaciones entre áreas visuales y áreas del lenguaje en una red que vincula las letras con los sonidos del habla y los significados. En una apretada síntesis, la correspondencia grafema fonema se desarrolla a través de la conciencia fonológica pero cuando se establece la vinculación entre los datos visuales y sonoros. Por eso afirma Dehaene: "La investigación pedagógica en el aula lo confirma: los niños a los que enseñamos de manera explícita qué letras corresponden a qué sonido aprenden más rápido a leer y comprenden mejor los textos que otros niños que deben descubrir por sí solos el principio alfabético" (47-48).

En síntesis, desde las neurociencias Dehaene pone énfasis en la lectura y en la presentación gradual de cada una de las letras que codifican los fonemas siguiendo una progresión racional y con fuerte vinculación de actividades de lectura y escritura simultáneas (2015).

También desde los aportes psicopedagógicos empeñados en el tratamiento de niños con dificultades de aprendizaje como en el caso del Glifing (García i Ortiz et.al. 2016) se propicia un enfoque centrado en la simultaneidad del aprendizaje de lectura y escritura a partir del descifrado pero en este caso con el aporte de un programa computarizado, un artefacto de la cultura.

En apretada síntesis, se ha fortalecido en este siglo la tendencia centrada en la lectura, revalorizando la decodificación a partir de la relación grafema-fonema, a veces con riesgo severo de la pérdida de significados y sentido.

NUESTRA PROPUESTA ALFABETIZADORA: ALFABETIZAR CON LAS HERRAMIENTAS DE LA CULTURA

Nuestra perspectiva alfabetizadora tiene como eje los *Canticuentos 1*, *Canticuentos 2* y *Canticuentos 3* (Pruzzo, V. 2006; 2012b) concebidos como herramientas de la cultura que habilitan múltiples vías para el aprendizaje. En primer lugar, concibe la necesaria articulación entre la cultura cotidiana de nuestros niños (impactada por la omnipresencia de la tecnología) y la cultura curricular oficial de la escuela. Las TICs han tenido un fuerte impacto en la conformación de las subjetividades desarrollando nuevas formas de pensar, percibir, hacer, ser y comunicarse. La cultura cotidiana se caracteriza por la potenciación de lo sensorial con proliferación de múltiples estímulos visuales y sonoros revestidos de dinamismo, concreción y emotividad mientras la escuela se centra en la comunicación verbal, abstracta y silenciosa (Ferrés; 2000).

Por eso los tres *Canticuentos* (Pruzzo; 2012b y 2006) en sus soportes de libro de poesías, CD de canciones de ritmos populares y DVD de animaciones, elaborados con la participación de dieciocho artistas han sido concebidos como una mediación entre la cultura cotidiana y la cultura curricular oficial (Pruzzo 2009). A través del arte y en un lenguaje de síntesis, música, imagen,

color, dinamismo, se aúnan con el ritmo de las palabras, la apertura de la poesía, la seducción de la narrativa y la sonoridad de la rima a fin de impactar en las emociones, los sentimientos, los deseos pero a la vez potenciando las funciones intelectuales superiores para la apropiación de la lectura y escritura a través del placer estético (Pruzzo; 2015).

El libro de texto de neto corte pedagógico, retoma un lugar de privilegio en nuestra propuesta de alfabetización con los *Canticuentos*, pero esta vez a través de poesías que en vinculación con la música de ritmos populares (tango, rock, zambas, cumbias), rimas, jitanjáforas, trabalenguas y juegos de palabras alientan el desarrollo de la conciencia fonológica sin descuidar el aporte visual. A continuación presentamos la poesía *Tango para un bebé* del *Canticuentos 3* (Pruzzo; 2006) que, como cada una de las poesías (que reemplazan los textos informativos habituales) brindan contexto significativo para el rescate de palabras portadoras de consonantes de presentación graduada, en este caso, la *b*, pero siempre con soporte léxico (bebé; babero, biberón, balero, bolso) lo que permite jugar con las sílabas (ba-be-bi-bo), unidades sonoras muy abandonadas en su reconocimiento gráfico y fonológico.





Resulta de particular importancia señalar que las letras se trabajan sin desmedro de la comprensión, de la asignación de significados y sentidos. Nos interesa resaltar la importancia de facilitar la correspondencia grafema-fonema, no como producto de la discriminación perceptiva sino de la *construcción de conceptos*. Porque tal como lo enunciara la escuela sociohistórica cada letra debe incorporarse a un sistema de oposiciones o en un sistema jerárquico de códigos.

Un sonido se opone a otro, la “b” se diferencia de la “p” por su sonoridad; la misma sonoridad distingue la “d” de la “t”; juntas forman parte de las consonantes, que se contraponen a las vocales y todo ello constituye la organización sonora del lenguaje como un sistema de relaciones jerárquicamente estructurada (Luria; 1984: 136).

La percepción brinda material sensorial luego sometido a sistemas complejos de enlaces para la elaboración abstracta del concepto. *Por eso no es la discriminación perceptiva la base del aprendizaje de la relación grafema-fonema sino la conceptualización*. Pero además, nos interesa activar la *combinatoria*, la operación por la cual la original disposición de las letras nos permiten crear un sinfín de significados, así como la combinatoria de sílabas habilita nuevas palabras (sopa-paso-sapo-posa).

Las poesías hacen posible la inclusión de palabras de uso cotidiano y de otras que amplían el campo semántico del niño, siempre con la necesidad de multiplicar su universo léxico. Además, la poesía libera al niño de la asignación de significados universales y convoca la exploración fonológica, la escucha sostenida, la reproducción oral, la búsqueda de nuevas rimas, la escritura significativa, pero sobre todo, habilita las voces de todos los niños acogiendo la diversidad del aula para explayar el placer de la imaginación y la creación de otros mundos posibles.

La irrupción de la poesía en el aula implica una transformación no sólo de estrategias didácticas sino de la misma concepción de alfabetización porque habilita un ámbito de seducción que favorece la escucha, para fortalecer la oralidad; la lectura del libro de poesías con sus imágenes multicolores, y la misma producción escrita. La experiencia emotiva se articula con la experiencia cognitiva facilitando el aprendizaje de la lengua escrita, la descontextualización progresiva del pensamiento, la ampliación de los campos semánticos y el repertorio léxico. Y en este marco, se activan los procesos intelectuales superiores, la producción colectiva y la atención a la diversidad (Pruzzo y otros; 2017).

A MODO DE SÍNTESIS

Tal como enunciara Tolstoi hace más de un siglo, no existe una única metodología para la alfabetización:

Lo que crea una dificultad insuperable en uno, no crea la más mínima en otro, y viceversa. Un alumno tiene buena memoria y es más fácil para él memorizar las sílabas que comprender la vocalización de las consonantes; otro reflexiona tranquilamente y comprende un método fonológico más racional; otro tiene un fino instinto y comprende la regla de las combinaciones de palabras mediante la lectura de un conjunto de palabras al mismo tiempo. El mejor profesor será aquel que tenga en la punta de la lengua la explicación de qué es aquello que está molestando al alumno. Estas explicaciones proporcionan al profesor el conocimiento del mayor número posible de métodos, la habilidad de inventar nuevos métodos, y, por encima de todo, “no una ciega adhesión a un método”. Cada profesor debe, mediante la observación de cada imperfección en la comprensión del alumno, no como defecto del alumno, sino como un defecto de su propia instrucción, esforzarse por desarrollar en sí mismo la habilidad de descubrir nuevos métodos (Cit. en Schön 1988: 70).



Las investigaciones de las últimas décadas siguen aportando información a veces contradictoria aunque siempre coincidente en cuanto a recuperar la lectura en el eje de la alfabetización. Además, esta diversidad teórica implica un fortalecimiento del rol docente ya que nos recuerda dos principios fundamentales para la didáctica alfabetizadora:

a.- *No existe un único sistema de alfabetización* tal como ya había descubierto el maestro que hubo en Tolstoi hace un siglo.

b.- *El docente debe recuperar su autonomía profesional* y abandonar el rol técnico de mero *aplicador* de teorías de los expertos y esto requiere el compromiso de las políticas educativas para asegurar una formación docente y un desarrollo profesional que garantice el conocimiento crítico sobre la diversidad de opciones teóricas vinculadas con la alfabetización pero además también la posibilidad de *investigar en la acción* el aprendizaje de sus alumnos. Ya señalaba Tolstoi que cuando hay conocimiento variado sobre los sistemas de alfabetización se habilita la creación de lo nuevo y se evita la *ciega adhesión* a un método. Desde nuestro enfoque pedagógico acentuamos el rol activo del docente para emplear el arte como mediador alfabetizador y seguir por la *investigación* el aprendizaje relevante. Las poesías del *Canticuentos* brindan contexto significativo para articular información viso-fonológica en la conceptualización del sistema alfabético. De esta manera se podría superar el verbalismo de nuestras aulas, la pasividad de los niños, el abandono del arte y el alejamiento de la cultura de nuestro tiempo -impactada por la omnipresencia de la tecnología- en aulas vestidas de fotocopias.



OBRAS CITADAS

1. Battro, Antonio; Fischer Kurt y Léna Pierre (Comps.) *Cerebro educado. Ensayos sobre la Neuroeducación*. Barcelona: Editorial Gedisa. 2016.
2. Borzone de Manrique, Ana María. "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura". *Lingüística en el aula. Aprender a leer, aprender a escribir*. [Centro de Investigaciones Lingüísticas. Facultad de Lengua. Universidad Nacional de Córdoba]: 1999, Año 3, N°3: 7-29.
3. Borzone de Manrique, Ana María. *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique. 2007.
4. Braslavsky, Berta. *La lectura en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. 1983.
5. Cole, Michael. *Psicología cultural*. Madrid: Morata. 1999.
6. Dehaene, S. *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2014.
7. Dehaene, S. *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2015.
8. Feld, Víctor y Esloba-Cobo, Jorge (comps.) *¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neurofisiología*. Buenos Aires: Noveduc libros. 2009.
9. Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores. 1984.
10. Ferrés, Joan. *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós. 2000.
11. García i Ortiz, Montserrat; González i Calderon, Mercé y García-Campomanes, Blanca. *GLIFING Cómo detectar y vencer las dificultades de la lectura*. Barcelona: Horsori editorial. 2016.
12. Guidani, María. *Perspectivas teóricas y didácticas propuestas por la conciencia fonológica y psicogénesis. (Para repensar puntos de encuentros y desencuentros)*. Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay. CODICEN. Programa Prolee. <http://www.anep.edu.uy/prolee/phocadownload/materiales/docentes/articulos/Conciencia%20Fonologica%20Psicogenesis.pdf>. 2015
13. Huerta, Elena; Matamala Antonio. *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Madrid: Aprendizaje Visor. 1995.
14. Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi Lilia y Molinari Claudia. *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuelas primarias*. Capital Federal: Aique Grupo Editor. 2000.
15. Kaufman, A.M. y D. Lerner. *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Documento Transversal N°1. La alfabetización inicial*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2015
16. Luria, Alexandr Romanovich. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor. 1984.
17. Pruzzo, V. "Alfabetizar desde el arte: Investigación Acción". Cátedra UNESCO. *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Universidad Nacional de Córdoba. <http://rdu.unc.edu.ar>. 2015.
18. Pruzzo, V. "Investigación Psicopedagógica: prácticas que obstaculizan el aprendizaje". En *Revista Pilquen*. [Sección Psicopedagogía. Universidad Nacional del Comahue]: 2012a, Año XIV N°9.
19. Pruzzo, V *Canticuentos. 1y 2*. Texto y CD-ROM. N°9. Santa Rosa: Ediciones Amerindia. 2012b
20. Pruzzo, V "Tecnología y arte: cancionero alfabetizador "Canticuentos". Publicación digital en *Memorias de las II Jornadas Internacionales Tecnologías Aplicadas a la enseñanza de Lenguas*. Facultad de Lenguas. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. 2009.
21. Pruzzo, V *Canticuentos 1,2 y 3*. Libro y CD musical para la alfabetización. Santa Rosa: ISESS. 2006.



22. Pruzzo, V *Biografía del fracaso escolar*. Recuperación Psicopedagógica. Buenos Aires: Espacio Editorial. 1997.
23. Pruzzo, V; Morán, G.; Carlucche, S.; Valverde, S. "Nuevo paisaje para la alfabetización: enseñar con arte desde el arte. En *Memorias del Congreso Pedagogía 2017*. Ministerio de Educación. ISBN 978959-18-1203-2. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana. 2017.
24. Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós. 1998.
25. Vygotsky, L. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro. 1964.