

LECTURA. REFLEXIONES TEÓRICAS DESDE LA LÚDICA Y JUEGO

*El niño que no juega no es niño,
pero el hombre que no juega perdió
para siempre al niño que vivía en él
y que le hará mucha falta.*

Pablo Neruda

Carla S. Padrón R.¹, Maglene Romero de Padrón² y Pedro Isea³

Resumen

En esta revisión documental presentamos algunas reflexiones sobre la lectura correlacionada con la lúdica y el juego como estrategias didáctico-pedagógicas en el marco de los procesos de aprendizaje universitario. Para ello, describimos y deconstruimos algunas de las características de la lúdica y del juego, develando que en cualquier nivel educativo invitar a la lectura bajo esquemas lúdicos será un proceso enriquecedor a través del cual podemos captar las redes que unen texto y realidad, no obstante, para lograrlo es preciso emplear estrategias que coadyuven a internalizar la lectura no solamente como un acto que llena los espacios de la vida y el amor, sino como un acto libre que nos permite ser y estar en relación, además de cambiar los modos de pensar y se sentir, manteniendo vivo nuestro niño interior.

Palabras clave: leer, lectura lúdica, lúdica, juego, estudiante universitario.

1 Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Licda. en Comunicación Social (Universidad Rafael Belloso Chacín –URBE-) MSc. en Gerencia de Recursos Humanos (UNERMB), participante del Doctorado en Educación (UNERMB). Adscrita al Dpto. de Lengua y Literatura del Programa Educación. Adscrita al Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago. Acreditada por el Programa Estimulo a la Investigación e Innovación (PEII). Correo-e: carlaspadron@hotmail.com

2 Dra. en Filosofía. Profesora Titular de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Adscrita a la línea de investigación Educación Superior: Sociedad y Políticas Públicas, Reforma y Construcción Teórica en Venezuela. Miembro del PEII. Correo-e: maglepad@hotmail.com

3 Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Licdo. en Educación Integral, mención Lengua y Matemáticas (UNERMB). MSc en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Participante en el Doctorado en Ciencias de la Educación (URBE). Profesor Agregado adscrito al Dpto. de Lengua y Literatura del Programa Educación. Director del Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas. Correo-e: pedroaisea@gmail.com

Reading. Theoretical reflections from ludic and play strategies

Abstract

In this documentary review we present some reflections on reading in correlation with the play approach -ludic- and play as didactic-pedagogical strategies in the framework of university learning processes. For this, we briefly outline some of the characteristics of the the play approach.

Key words: reading, the play approach, ludic learning, play, university student.

INTRODUCCIÓN

Los escenarios por los que transita la educación formal se enmarcan en una dinámica en la cual es requerido el engranaje de los aspectos epistemológicos y ontológicos con los axiológicos y socioculturales, de modo que podamos concebir al estudiante universitario como un ser pensante, pluridimensional, único e irrepetible, activo, abierto al mundo para desarrollar sus potencialidades: sociales, afectivas, corporales, cognitivas, comunicativas, éticas, estéticas y espirituales, revelándose más allá "de lo que las ciencias positivas pueden decir de él" (Pérez, 2011: 6); consideramos que la lectura es una de las vías propicias para ese desarrollo, transformando los modos de pensar y de sentir del ser humano.

Para lograr esa conjunción es necesario redimensionar las prácticas lectoras en todos los niveles, a fin de garantizar que la lectura sea un eje fundamental del proceso de aprendizaje y no un mero objeto de enseñanza, allí juega un papel crucial la educación universitaria, que debe ser por excelencia el espacio donde se desarrolla el conocimiento finalmente revertido en las escuelas.

Los contenidos, las estrategias, los recursos y las experiencias educativas en general han de servir para estimular la lectura, por tanto deben estar enclavadas en una cosmovisión humanista, que permita a los estudiantes consolidar valores, actitudes, virtudes, habilidades y destrezas, es decir, que desde el quehacer educativo se conciba al sujeto como ser social, integrante de una familia-comunidad, poseedor de características individuales, socioculturales y lingüísticas, que aprende en un proceso constructivo e integrado, de manera que la lectura se dé en el marco de principios ajustados a la multiculturalidad, transversalidad e interdisciplinariedad.

Al evaluar la lectura en la educación formal se observa la importancia de la estrategia lúdica, actuando como soporte, cuya finalidad es facilitar y acompañar la experiencia lectora del estudiante universitario. No obstante,

nos atañe recuperar algunos espacios perdidos, de ellos dan razón Moreno y Valverde (2004:171), al señalar:

(...) la cuestión que se nos plantea es la siguiente: ¿Si los cuentos y los juegos ayudan al desarrollo y conformación social del alumnado a lo largo de toda su vida, por qué al comienzo de las primeras etapas educativas desaparecen los tiempos y espacios para jugar y poco después, los espacios y tiempos para la lectura y recreación de cuentos en el aula? (...) Afirmamos por la realidad escolar observada en los centros educativos, que existe un tipo de cuento y de juego para cada persona en cada etapa de su vida.

Lectura, lúdica y juego no deben realizarse a manera de actividades puntuales y aisladas, carentes de objetivos generales pautados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello al orientar metodológicamente las actividades mediante la lúdica es posible que los estudiantes universitarios:

- Valoren la lectura como llave de entrada al mundo del signo lingüístico.
- Alcanzen los objetivos planteados. Sin ir en detrimento de contenidos con pertinencia epistemológica, pues se da una adecuación entre estos y la idoneidad tanto cognitiva como emocional de los estudiantes.
- Entren en una especie de simbiosis con las lecturas, cumpliendo con su función motivadora y formativa, de modo que se sientan impulsados a seguir buscando respuestas en el mundo de los textos.
- Encuentren espacios para la simulación-estimulación. La palabra revelada tendrá un efecto en el ser, "un movimiento hacia nosotros o desde nosotros, bien de subida o de bajada, ya lenta o veloz, brusca o suave (...) con amor o sufrimiento, con simpatía o alejamiento" (Rodríguez, 2008:76), así, lo descubierto, ese conocimiento, les permitirá desarrollar criterios para valorar lo estético al igual que lo artístico a través de la narrativa, para explorar sus potencialidades creativas al igual que expresivas y ello fortalecerá la seguridad de los estudiantes universitarios.
- Que comprendan los textos, se apropien de las imágenes en ellos recreadas, construyan, relacionen y transformen significaciones, de forma tal que la lectura lúdica sea "un instrumento crítico para acercarse a la historia" (Mekenkamp, 2016:20); mediadora entre los contenidos y la realidad con todos sus referentes socioculturales. "En este sentido, la noción de subjetividad resulta particularmente útil, ya que implica una concepción de la identidad social, vinculada con los cambios históricos" (Aguirre y Buico, 2012:1),

para que, como sujeto histórico, de él surja la conciencia de su propia historicidad⁴. En el marco de la hermenéutica de Herder (Traducción de Ribas, 1982), se establece una conexión entre lenguaje, razón y humanidad, lo cual nos invita a entendernos desde las costumbres además de las formas de ser, íntimamente ligadas al suelo-raíz-tiempo. En este contexto, “el posicionamiento subjetivo en cuanto a la forma de habitabilidad del mundo”, según Garro y Vannucci (2012:4) nos permite “a partir de puntos de fijación temporal de las posiciones de un sujeto” hablar de identidad, así “nuestra percepción del espacio queda atada sin remedio a la lengua materna” (Rodríguez, 2008:73), y dicha lengua que “es una categorización del mundo⁵ externo” (Díaz, 2004, párr. 2) vincula elementos que articulan dialécticamente lo fijo con lo dinámico (Garro y Vannucci, 2012:4), ello explica “la comprensión de la metáfora del lenguaje como espejo del mundo” (Rodríguez, 2008:73), -ser y lenguaje, fuerza y lenguaje-, pero también al “poder-saber” como modalidades bajo las cuales se configura la subjetividad, (Aguirre y Buico, 2012:1). Dichas consideraciones comienzan a vislumbrar una plataforma para la formación integral de los estudiantes universitarios mediante la lectura.

- Evalúen sus experiencias, percepción social y emocional, su cognición, razonamiento moral –códigos de valores e ideologías– y la comunicación en/con su entorno. Construyan conocimientos, además de su sentido de vida –rearticulación identitaria– a razón de esta visión -tan propia como compartida- del mundo. “En ese sentido el posicionamiento ⁶ ubica al sujeto al interior de relaciones de

4 Hans Georg Gadamer hace referencia a la historicidad del intérprete –o del investigador– cuando afirma que todo aquél que intenta comprender un hecho o un texto lo hace desde su propia situación y sus propios intereses. Según esto la comprensión, si es por ejemplo de un hecho del pasado, supone tanto reconocer, hacerse consciente de las propias circunstancias, como de las condiciones en las cuales eso que queremos comprender se gestó. La historicidad de un término, o de un concepto, se refiere entonces, extendiendo un poco el sentido de las formulaciones de Gadamer, al entramado de relaciones (sociales, políticas, culturales, lingüísticas y de todo tipo) en el cual el concepto surge y del cual extrae en principio su significado. Además, hay que considerar para el caso de los conceptos sociales, o sociológicos, que lo que nos interesa aquí, es la reconstrucción de esa historicidad, que no es algo definido de una vez y para siempre sino que continuamente “se está haciendo”, supone una doble tarea por parte del investigador. Girola, Lidia. (2011). Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos Sociológica (México), 26(73), 13-46. Recuperado en 25 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200002&lng=es&tlng=es.

5 (...) pero no se da una correlación o conexión causal entre lengua y cultura. No existen límites a la diversidad estructural de las lenguas (...) Una lengua no es una fotografía perfecta de la realidad. Ninguna lengua puede representar fiel y totalmente el mundo externo, que por su variedad y complejidad ontológica desborda las limitaciones de las lenguas. (Díaz, A., 2004)

6 Un posicionamiento es un punto de vista adoptado por un hablante dentro de un discurso que

posición con otros sujetos" (Garro y Vannucci, 2012:4), abarcando una perspectiva de su propia naturaleza y del mundo que le rodea de modo que, según Rodríguez (2008:76), "si la ontología es la base de todo, lo es en la medida en que todos tienen necesidad de su lenguaje".

Lo mencionado es de suma importancia en el contexto de la dialogicidad, pues el estudiante abre su pensamiento ante diversas formas de entendimiento e interpretación del significado, en una realidad compleja, no lineal, de carácter multidimensional, que se construye desde supuestos y consensos compartidos, esto conlleva a desmitificar el exclusivo enclave del conocimiento en la racionalidad-científica-positiva. (Aguirre y Buico, 2012:1). Inclusive a entender lo que Pierre Auger (citado por Morin 2008:304-305) señaló: no podemos "limitarnos al díptico racional-irracional. Hay que añadir lo arracional: el ser y la existencia no son ni absurdos ni racionales; son". Pues, puede y debe reconocerse "que hay fenómenos a un tiempo irracionales, racionales, arracionales, superracionales, como tal vez el amor...".

En este contexto las estrategias lúdicas aplicadas a las lecturas están dirigidas a romper con el sentimiento de ajenidad que experimentan algunos estudiantes hacia la lectura, afirmando el vínculo del lector consigo mismo, el cual también debe ratificarse en el marco del lector-contexto y lector-texto; enfatizando en la sensibilidad social, para que los estudiantes puedan visualizar la arquitectura de tres planos mencionada por Vanegas (2010): yo-para-mí, otro-para-mí, yo para-otro que emergen en el acto de leer, en el cual se hace una lectura de las lecturas. De manera que sirva de plataforma para la observación y la reflexión sobre la propia existencia en el espacio-tiempo, así de esta maduración y estabilidad caracterológica afloran vínculos que lo integren con la sociedad.

Estas ideas también concuerdan con lo expuesto por Barthes (1994:1): los lectores no son "usufructuarios", tampoco el autor expande su autoridad al lector, no tiene derechos sobre el mismo por tanto no lo obliga a captar un determinado sentido de la obra, siendo este sentido, el bueno o verdadero, pues esto implicaría "una moral crítica del recto sentido (y de su correspondiente pecado, el «contrasentido»): lo que se trata de establecer es siempre lo que el autor ha querido decir, y en ningún caso lo que el lector entiende".

puede afirmar u oponerse a las posiciones adoptadas por otros hablantes (Mc Laren, 2002: 62, citado por Garro, Francisco David y Vannucci, María, 2012:4).

Visto desde el binomio unidad-multiplicidad, en el lenguaje “también se adelanta lo universal a lo particular”, surgiendo el entendimiento humano. Este es “el mapa del mundo y nosotros, seres pensantes y hablantes, somos parte de él (...) ya que a través del pensar es como el alma se va creando continuamente a sí misma (unidad) a partir de la pluralidad” (Rodríguez, 2008:75,77). Abordada la lectura desde una perspectiva ética en la cual nos entendemos y nos reconocemos, pero también siendo lúdica, leer ayudará al estudiante universitario a comprender el comportamiento lingüístico en todas sus dimensiones.

LA LÚDICA Y EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Al hablar de este tema, con frecuencia las personas se remiten al juego, al tiempo de ocio o libre, de hecho, según la RAE la lúdica (del lat. *ludus*) es: “perteneciente o relativo al juego”, no obstante, conforma una categoría mayor a él, pues no todo lo lúdico es juego; es pensamiento metafórico y divergente, observación, imaginación, creatividad, indagación científica, motivación, según Posada (2014), además está en la metáfora-sueño, cuento, relato, poesía, en los laberintos lingüísticos de lo simbólico y la alegoría, en la deducción musical que deviene de la interpretación de las imágenes. La lúdica también es estrategia didáctica centrada en el educando para el descubrimiento y la apropiación de conocimiento.

Con asiduidad se ha abordado la importancia que tiene para los estudiantes divertirse al aprender, de hecho, investigaciones sobre lo lúdico-educativo recalcan la relevancia de jugar con ideas como parte del proceso de aprendizaje, pero esto no significa absorberse en el universo de ideas, sino que con una actitud lúdica podamos “entrar en sinergia con la experiencia y el conocimiento” (Posada, 2014:14 - 29).

Existe reciprocidad entre juego, pensamiento y lenguaje; pues en estas actividades pervive la imagen, lo simbólico, asimismo se da una correspondencia entre la lúdica y el aprendizaje (Martínez, 2008), mediante la articulación de estructuras psicológicas cognitivas, afectivas-emocionales, por lo cual lo lúdico no es solo una “forma grata de ser o de posicionarse de manera fresca y personal ante la vida” (Posada, 2014:14 - 29), sino que se constituye en un factor decisivo para nuestro desarrollo integral.

De allí que la lúdica, en tanto experiencia cultural, no es una práctica o actividad científica, sino un proceso inherente a la dimensión del ser humano, propia de su comportamiento cultural y biológico. Desde un punto de vista antropológico, Huizinga, (1987), citado por Nevado (2008:4), señala que el juego por ser una cualidad intrínsecamente motivadora, es una

función humana esencial, en este sentido afirma: "la cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien juego. El fundamento antitético y agonal de la cultura se nos ofrece ya en el juego, que es más viejo que toda cultura".

Ontológicamente la lúdica percibe la vida cual sistema que requiere un "otro", interacciones entre múltiples y diversos otros que pueden tomar diferentes nombres... el otro "tú", otros sujetos u objetos. ¿Qué es y qué nos enseña en su esencialidad? Que para podernos conocer y educarnos necesitamos a alguien más. "La aprensión del mundo es aprensión de la esencia de lo otro". La lúdica se basa en un horizonte axiológico que corresponde a una categoría suprema: "la vida", valores como el bienestar, la armonía, alegría, dinamismo y felicidad; en un campo de incertidumbre y complejidad donde los estudiantes desenvuelven sus posibilidades. Así se facilita el desarrollo integral del sujeto a nivel intelectual, social, moral, considerando lo estético y lo creativo (Posada, 2014:60).

En el contexto de la literatura, Detweiler (1976) citado por Meckenkamp, (2016) estudia tres formas - combinables - en las que comúnmente aparece el juego en la literatura:

- La ficción lúdica (*alea*): Presente principalmente en la aleatoria del argumento; la artificialidad de la narrativa, caracterizada por permitir aflorar un juego con la imaginación y por contener "[a] *self-conscious playful manipulation*".
- El juego como tema y metáfora/ficción que representa un juego en particular (*mimesis*): Se entiende como la narrativa estructurada por símbolos en la cual la forma y las reglas del juego están preestablecidas, en esta categoría se encuentran subdivisiones como las narrativas que representan un deporte u otro tipo juegos (ajedrez, juegos de apuestas).
- El juego entre el autor y el lector (*agon*): Suelen tomar la forma de un *roman à clef*, en la cual se da una suerte de competición entre dos fuerzas. El jugador-lector buscará las semejanzas de acontecimientos (ficticios) del pasado, presente y futuro con otros sucesos más objetivos, si encuentra la clave para entender la narrativa, se da la reescritura de la misma, produciendo una tensión que llega a incidir en el mundo real -objetivo- y emocional del lector (a estos último nos referimos más adelante).

Traemos a continuación como ejemplo el juego cortazariano, que corresponde a la tercera categoría mencionada. Nifantani, (1993: párr. 7)

señala:

Pero ¿en qué sentido se trata de un juego? En primer lugar, en el de un entendimiento lúdico, en el empleo de una energía psíquica aplicada a un deleite hermenéutico. Si el autor se esconde y nos esconde el hilo conductor que nos lleva a disfrutar del nudo profundo de la creación estética, tenemos que aceptar el juego e ir descubriendo el entrecruzamiento de las líneas hasta "descender" al nudo que las origina. En segundo lugar, el jugador mismo está en juego, es decir participa en la espera creada por el autor y se pone en juego él mismo como sujeto sensible y ético, teniendo una experiencia que lo puede transformar.

Estas ideas son apoyadas también por Barthes (1994:1,2): abrimos el "texto-lectura", ello nos conducirá "al reconocimiento de que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura, sino tan sólo una verdad lúdica; y, además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo, un trabajo del que, sin embargo, se ha evaporado todo esfuerzo". Dicho planteamiento nos invita a reflexionar, si la lectura es juego, ¿por qué en el salón de clases algunos estudiantes sienten que sus profesores los castigan con lecturas impuestas, de cuyas evaluaciones los resultados serán penosos? Para Díez (2013), es menester no darle mucha solemnidad, sino volver esta actividad un juego.

Los lectores, cazadores furtivos, viajeros en la eternidad del tiempo, que fundan un universo en el suelo del lenguaje, como los describiría De Certeau (1996), deben confrontar de forma activa lo que ya saben de la realidad con la información que está en el texto, esto supone penetrar en él, reconocer la organización que articula y da coherencia a sus significados para compartir mundos (Sánchez; Orrantía y Rosales 1992). De este modo la lectura es un acto transcendental:

- Pensamos la lectura "como una práctica histórico-ideológica, en la cual se produce un encuentro de subjetividades con capacidad de respuesta" (Bajtín/Voloshinov, 1992; citado por Vanegas, 2010: p).
- Cómo designamos -incluimos lo particular en lo universal, la parte en el todo- no obedece solamente al menester de crearnos, "ese acto es la sustancia misma del entendimiento reconocedor. El universo se refleja en nuestro entendimiento y lo hace a través del lenguaje" (Rodríguez, 2008:77).
- Implica la suspensión de la credulidad como llave al mundo del autor, el lector participa en el despliegue de una serie de acciones mutuas -en conjunto con el autor-, "surge un espacio de sugerencias a través de las que escenas triviales adquieren repentinamente

«la forma duradera de la vida»”, superando las reglas de juego y haciendo de la lectura un juego de estrategia-fantasía. En el cual el lector obtiene satisfacción solo cuando pone en marcha su productividad y su “atención está en una mitad en el presente, y en su otra mitad en el futuro”, lo que sucede “resulta del cruce del texto y el lector”. Es comunicación, se crea una expectativa fenomenológica, una red en la que los planos de la memoria y la conciencia están activos, en un continuo de retenciones y protenciones convertidas en “ahora” que preanuncian otras protenciones, las cuales se absorben a sí mismas originando un horizonte retencional (Iser, 1989:150). La retención y protención son intencionalidades peculiares de un proceso temporal continuo, que mantienen lo creado y lo prefigurado en la conciencia, le imprimen el carácter temporal de “recientemente pasado” y “anticipadamente futuro”, alcanzando su cumplimiento intuitivo en la rememoración (*wiedererinnerung*) y en la espera.

Trasladar al mundo académico, esta visión del lector que se deja introducir en la acción y vive el universo ofrecido por el escritor, nos permitiría desenvolver toda una serie de estrategias didácticas en torno a la lectura que visibilizan la multidimensionalidad del ser humano, lo simbólico, lo subjetivo y lo intersubjetivo; los estudiantes comienzan a pensar y actuar en medio de situaciones que fueron construidas de manera analógica a la realidad pese a que “el juego entre el autor y el lector tiene implicaciones para la vida real” Detweiler (1976) citado por Mekenkamp, (2016:9), dado que subyace un propósito pedagógico y que las representaciones son simbólicas se disminuyen las posibilidades de riesgos o errores graves, recreando “espacios pedagógicos” seguros, en los que predomina el cambio e igualmente la experimentación.

Esto hace más fácil de asimilar la complejidad de la vida, sin eliminarla y sin dejar de lado los desafíos y la problematización, pues conforme lo establece una premisa del pensamiento Hegeliano: si no hay contradicción, no hay evolución; en la lúdica encontraremos siempre el reto, la provocación.

En este orden de ideas, la lectura brinda herramientas a los estudiantes universitarios al momento intentar entender su mundo y sus emociones. Con una actitud lúdica, mediante la imaginación, ellos no solo comprenderán la información a la que acceden, también se abrirán a emitir juicios de valor, ser creadores de nuevas ideas, a solucionar problemas y a apreciar

los textos y lo que en ellos subyace, a desarrollar la capacidad de relacionar-transformar que, como seres, dentro de un contexto de complejidad, poseen. De esta forma, incluso pueden hacer tangible lo que hasta el momento no lo era, consecuentemente podrán evaluar la toma de decisiones colectivas y traer beneficios para sí mismos, pero también para su comunidad (Gil, 1998, citado por Palacino, 2007).

Por ello es importante considerar la lectura lúdica, de igualmente la lectura vinculada al juego e incluso al deporte; que conozcan el texto, lo lean, lo disfruten, hagan inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Ese contacto con la lectura les permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su lenguaje y a su vez, trabajar la socialización.

Sobre el deporte reflejado en la literatura Detweiler (1976) citado por Mekenkamp, M. (2016: 4) señala:

incorpora la literatura que representa un deporte en su teoría. De este modo logra hacer una distinción entre dos significados de la palabra "juego" que se suelen utilizar de una manera intercambiable, a saber: "play" y "game". La división conceptual de Detweiler forma entonces, por su clara distinción, la incorporación del deporte y la atención que presta al uso del juego como instrumento crítico.

La participación en actividades de carácter lúdico (que no se limiten necesariamente a competir), permite a los estudiantes superar el egocentrismo y otras dificultades de orden social, al fomentar las actitudes solidarias y cooperativas, al propiciar el respeto, aceptación de las diferencias individuales, el seguimiento de normas y el compromiso con su comunidad, le ayudará a lograr su autonomía, su capacidad individual de realización a partir de la -construcción de un yo independiente-, pero a su vez, trascenderla al formarse un auto-concepto interdependiente; un -yo interdependiente, compartido; cooperativo- (Gouveia, citado por Jiménez y Martínez, 2000). Consecuentemente desarrollará su carácter aloécéntrico y si consideramos que "existen más aloécéntricos que idiocéntricos en culturas colectivistas" (Sato 2007, citado por Omar, y Uribe-Delgado, 2009) y que "una persona aloécéntrica en una cultura colectivista tiene un sentimiento positivo de ser aceptado y aceptar las normas del grupo" (Villasanz, 2011: 4), entendemos que al darse una vinculación enfoque lúdico-socialización se propiciará el aprendizaje, pues la educación se da en un marco social. También se promueve el pensamiento holístico característico de los aloécéntricos (Omar y Uribe-Delgado, 2009).

Esta forma de concebir y practicar la lectura, en la que se nos invita

a jugar con el lenguaje, implica una actividad lúdica y leer podría asumirse como la exploración de todos los mundos y voces que se encuentran inmersos en el texto, de modo que este acto no es ajeno al lector, sino más bien se relaciona con sus vivencias. Por ello, Posada (2014) cree que desde el punto de vista epistemológico se puede emplear un enfoque introspectivo vivencial para trabajar la lúdica. En dicha perspectiva la lectura y el saber se dan como una dualidad (Posada, 2014), si consideramos que el aprendizaje, al igual que la lectura implican re-construcción.

A esta relación podemos aludir cuando analizamos cómo la lectura lúdica moviliza una constante corriente de imágenes concadenadas en la conciencia. De esta experiencia Barthes, (1994:01) nos narra:

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?

Es sobre esa lectura, irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse.

Estas imágenes devenidas no producirán en el espíritu del lector las mismas consecuencias que las sensaciones visuales, dado que la primera operación -más sofisticada-, implica la utilización de los conocimientos de los que disponemos para representar las imágenes.

La complejidad de las mediaciones que hace el lector con el texto, es constatable en tanto que "en la representación de un objeto se ven aspectos que no aparecen cuando el objeto es percibido", además si pensamos que más allá de atribuir características físicas a sus representaciones imaginativas, con el propósito de concretizarlas como objetos, "nos preguntamos lo que tal representación puede significar" y orientamos el proceso en convertir dichas representaciones en portadores de una significación (Iser, 1989:155). Este proceso es tan intenso que los lectores normalmente gustan más el libro que sus adaptaciones al cine, alegando entre muchas razones que leer les permite explorar más posibilidades que las apreciadas en las películas -por cuestiones presupuestarias- o porque el libro contiene más información de la que puede ser presentada en la pantalla grande. Estos argumentos los debemos aprovechar para impulsar la lectura entre los estudiantes.

Allí radica en parte la importancia de plantarse estrategias lúdicas para fomentar la lectura, mediante actividades en las que se rompa con el paradigma de educación estrictamente teórica – académica. También debemos introducir el juego a modo de herramienta para el aprendizaje, el cual

requiere de la comunicación, provoca y activa el aprendizaje de la lengua además contiene en su dinámica un mecanismo paralelo a la adquisición de la lengua materna por el niño (Andreu, y García, 2000:3,4).

No obstante, deben seguirse ciertos criterios para que las actividades tengan un rigor académico. Morín (1999) citado por Posada (2014) señala que unos entramados de conocimientos deben evaluarse en la lúdica como estrategia didáctica, estos saberes son:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
- Los principios de un conocimiento pertinente.
- Enseñar la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal.
- Afrontar las incertidumbres.
- Enseñar la comprensión.
- La ética del género humano.

También existen ciertas condiciones necesarias para que se dé el proceso socializador en el marco del enfoque lúdico, algunos aspectos a mencionar, según Navarro (2002) son:

- El conocimiento mutuo de los miembros del grupo.
- Las interacciones intragrupalas, amistosas, positivas y constructivas.
- Las habilidades de comunicación verbal y no verbal.
- La cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia.
- El hábito de escucha activa.
- La disminución de estrategias violentas para regular los conflictos.
- El desarrollo moral: acatar normas sociales implícitas en las normas de los juegos y normas sociales que el grupo estructura para la realización de los mismos.

En tal sentido, se hace oportuno mencionar que entre los aspectos de socialización que se promueven mediante el enfoque lúdico está el proceso de comunicación en sala de aulas, dicha condición favorece el desarrollo de la motivación en los educandos. Para Navarro (2012: 226), "la comunicación dialógica en relación a los temas que se desarrollan en un salón de clase, facilita la participación reflexiva de los alumnos, las cuales implican su emocionalidad en la actividad del aula".

Es por ello que otro elemento del enfoque lúdico es el análisis de la interacción que debe darse en el aula, no solo su forma, sino la actividad misma. Para Molina (2011:95) "la interacción se concibe como un aspecto de la comunicación, esta puede ser definida como la organización de las

acciones que permiten a un grupo realizar cierta actividad conjunta entre todos sus miembros”.

Recalcamos la importancia del juego, requerido para aprender a leer, y de leer de manera lúdica. De encontrar un lugar privado donde realizar las lecturas y un espacio público al cual acudir para buscarlas y socializarlas, Stapich (2010:45) nos señala una estrategia para consolidarnos como lectores:

hacer visible las prácticas lectoras implica una mirada que no esté centrada exclusivamente en los aspectos cognitivos y textuales, una mirada que se amplíe a la consideración del lector como sujeto social y a la idea de la práctica lectora como apropiación cultural.

Así, hemos de vincular el acto de leer, no exclusivamente con lo privado o personal, también hacer lecturas colectivas, sobre esta última Bourdieu y Chartier, (1985), nos brinda ciertas ideas para extrapolar la teoría a la práctica: existe otro conjunto de relaciones con los textos, que pasan por una lectura colectiva, textos descifrados colectivamente y por ello también elaborados de manera colectiva, de tal manera que lo puesto en obra sobrepasa la capacidad individual de lectura. Hay muchas maneras en las podríamos hacer la lectura, hay ciertas lecturas que según Cavallo y Chartier (1997: 3 - 4) son dirigidas al oído, en las cuales el texto ha de jugar con formas y fórmulas “aptas para someter lo escrito a las exigencias propias del «lucimiento» oral”; la lectura en voz alta en su doble función de comunicar lo escrito a quienes no lo saben descifrar, pero asimismo de fomentar ciertas maneras de sociabilidad que son otras tantas figuras de la intimidad familiar, la convivencia mundana, la connivencia entre cultos. De esa que denominan lectura expresiva, que vive sustancialmente para el oído, exigiendo el estilo de la oralidad.

La composición del texto es acompañada por la voz hasta convertirse en parte de él. Nos referimos a permitirnos sentir cómo las palabras vibran y tienen ritmo o cómo las pausas se cargan de emotividad. También a entender cómo en ella se conjugan la reflexividad, la interioridad, lo personal y a la vez el «estar juntos». “El texto solo es algo que no existe”, “la más subjetiva de las lecturas que podamos imaginar nunca es otra cosa sino un juego realizado a partir de ciertas reglas” que proceden de una lógica milenaria: la narración (Barthes, 1994:02).

Por tanto, la lectura lúdica debería permitirnos trascender el resumen o la descripción de personajes, para acudir a la intertextualidad, de igual modo a la memoria autobiográfica, a fin de narrar las visiones e imágenes de vida, elaborarnos relatos de lo que se vivió, lo que a uno le pasó,

de la reconstrucción de acontecimientos, anécdotas y recuerdos, pues en esta dialéctica entre los textos que producimos y otros textos, se fusiona lo subjetivo con lo contextual para significar lo vivido (aparecemos y nos proyectamos); surgiendo de la narratividad la mismidad y la ipseidad (Ricoeur 1996; Larrosa 1996; citado por Bolívar, 2001). De modo que consienta el análisis discursivo en su dimensión hermenéutica, semiótica y pragmática.

A través de esta narrativa en la cual "el pasado nunca se cuenta como algo no compartido", (Sanz, 2005:107) el discurso histórico del sujeto de enunciación, inserto dentro de un contexto, se convierte en un espacio cultural en el cual la "persona (lector o autor) no es más que un episodio" (Barthes, 1994:4), así nuestro relato termina por trazar la silueta de una memoria colectiva; a fin de cuentas, "estamos hechos de historias" (Galeano, 2012: párr. 11).

De estas historias, un ejemplo nos brinda Sawaya (2008, citado por Stapich, 2010:45) "existe, para algunos niños, el registro de bautismo, la libreta de casamiento de los padres, recetas médicas, recortes de diarios, poemas, frases, oraciones, etc. (...) la curiosidad del niño lo motiva a revolver debajo de la cama, entre las ropas, en procura de registros escritos de su existencia, de su historia y de sus relatos". Estas historias y otras invitamos a leer, para que en simbiosis sujeto-lectura, de acuerdo con Calvino (1883) "no se acabe el susurro de la lectura" y dado que la lúdica tiene por eje axiológico la vida y la felicidad, leer y leernos equivaldría a ser feliz.

LA LECTURA LÚDICA

Comenzamos esta sección compartiendo un pensamiento de Gustave Flaubert (1821-1880), pues nos parece el mejor abre boca para las siguientes ideas: "no lean como hacen los niños para divertirse o, como los ambiciosos, para instruirse. No; lean para vivir", partiendo de este precepto -lectura para la vida-, cada estudiante poseerá determinados rasgos que se harán praxis con el acto de leer, entrelazando diversos elementos y estrategias, entre ellos: conocimientos, información o experiencia personal cultural, modos de conectar sus esquemas de conocimiento a los del texto, memoria a corto y largo plazo, habilidades lingüísticas básicas, habilidades lectoras, desarrollo cognitivo y motivación (Molina, 2014). Sobre la práctica lectora en el ámbito educativo, Barboza (2011:5) señala que:

Indudablemente existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico. De igual manera proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, enriquece el vocabulario, es fuente de recreación y de gozo. Constituye un vehículo

expedito para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia (...).

Pero además de su importancia en la apropiación de contenidos, en la relación dialéctica lector-lectura, ésta convierte al lector en una suerte de escritor de sí mismo (Petit, 1999 citado por Sajuán, 2011). La lectura nos define y caracteriza, nos ayuda construirnos como sujetos (De Zubiría, 2005; Bloom, 2000), fortalece nuestra personalidad y permite indagar nuestros auténticos intereses; de igual modo también lo señala Bombini (2008), a través de ella nos apoyamos para construir la subjetividad y la identidad, de manera que "la lectura hace al sujeto lector y viceversa" (Medina, 2014:17), "leer es encontrar la vida a través de los libros, y gracias a ellos, comprenderla y vivirla mejor" (Maurois citado por del Castillo y Martí, 2007:1). Es soltar las ataduras, para que el libro se convierta en nube (Pennac, 1992).

Encontrar la vida, encontrarse, apunta a la reconstrucción o autoconstrucción del sujeto, así, el lector "puede salir de un libro completamente transformado" (Maurois citado por del Castillo y Martí, 2007:1). Esta subjetivación que le ofrece otras posibilidades de identificación se sintetiza en el "yo escogí mi vida" habilitado en el trabajo dinámico del lector sobre sí mismo, pero también supone un espacio físico donde puede darse este proceso de socialización de la lectura (Stapich, 2010:47).

La lectura es tan importante para ejercitar nuestras actitudes intelectivo-espirituales, porque conlleva un acto de autoafirmación de la existencia; la autorreflexividad y autoconsciencia del sí-mismo, ser-en-el-mundo. En este sentido, Sajuán (2011) expresa cómo ella puede contribuir al desarrollo psíquico del sujeto, pues lo ayuda a extender la experiencia racional y emocional de sí mismo y de la realidad mediante la actividad creadora de la imaginación. Estas ideas son apoyadas por Kidd y Castano, citado por Bury (2013: párr. 2), los investigadores señalan que al leer a Charles Dickens, Téa Obrecht o autores similares, dada la incompletitud de los personajes, el escritor hace que el lector se revierta en él y que la mente del lector intente comprender la mente de los personajes, dando un espacio para que surja la empatía a través del autoanálisis. Los psicólogos David Comer Kidd y Emanuele Castano, en la New School for Social Research de New York, probaron que leer literatura de ficción aumenta la capacidad de detectar y comprender las emociones de otras personas, una habilidad crucial en la navegación entre relaciones sociales complejas.

En este contexto traemos a colación un dicho que nos ayuda a comprender la importancia de la lúdica para entender la dualidad mismidad-alteridad: "lo último que descubriría un pez, sería el agua", siguiendo esta

analogía, para descubrirse, el ser humano tiene como herramienta clave la lectura. Los investigadores aseveran que transferir la experiencia de leer ficción a situaciones del mundo real es un salto natural, porque usamos los mismos procesos psicológicos para comprender la ficción y las relaciones en la vida real, por ello la ficción no es solo un simulador de las experiencias sociales, es en sí una experiencia social y dado que el "yo" no se halla aislado, en el marco de estas negociaciones de significados podemos reafirmar nuestras cualidades yoicas.

Bloom (2000) señala que leemos de manera personal y por razones variadas: porque sentimos necesidad de conocernos mejor y de igual manera de conocer al otro, cómo son los demás y cómo son las cosas; o para la asunción de los roles sociales de lector (Cassany, 2009). Empero, el motivo más auténtico por el cual leemos, "es la búsqueda de un placer difícil" (Bloom, 2000: párr. 18) o el placer de releer. Esa exploración que nos guía, que nos invita a escudriñar para encontrarnos, en este caso, entre letras, nos remite a la filosofía de Nicol (1989), quien expone que el ser humano, a diferencia de otros seres vivos, ontológicamente se encuentra signado a la incompletitud. "Cuando el hombre hubiere terminado, entonces comienza" (San Agustín, citado por Sierra, sf:4). Sobre esa indagación que hacemos a través de la lectura Escobar (sf:1), señala que en ella se hace posible:

una pequeña cosmogénesis al poner a funcionar parte de los resortes discursivos socio- ideológicos y mentales de su tiempo (...) Con la lectura y sobre todo con las re-lecturas hacemos lo que hicieron los que nos precedieron y se hará siempre: urgencia de reconocimiento, ansia de identidad, anhelo de saber quiénes somos por lo que hemos sido y, en ese espejeo, aparece la mueca invariable, la del vacío de nuestros actos, la ausencia de lo deseado y la ajena contemporaneidad.

De este modo, concebimos la lectura como "el uso del lenguaje (con el otro)" lo que "permite al sujeto salir de su aislamiento y entrar en la historia de toda la humanidad" (Mendoza 2003: párr. 77). No solo es una forma de conocer saberes sociales o ancestrales, también de encontrar lo perdido, lo ausente o una respuesta a lo incomprendido, de construir y de recrear significados. Más allá de todo aquello íntimo, en lo público, la lectura, es ejercer poder, pues accedemos a informaciones que nos permiten modificar nuestra conducta o la de otras personas que se encuentren en nuestro radio de acción (Cassany, 2009). Es de igual modo una herramienta para que aquellos insertos en una estructura de dominación puedan descubrir su liberación (Freire, 2004), esto a su vez, nos ayudaría a cimentar una sociedad más equitativa, justa y democrática, pues nos da luces sobre la

dialéctica hombre – sociedad, hombre-ciudadano. Así también lo concibe (Escarpit, 1991) la lectura es la puerta que conduce a la libertad.

ALGUNAS NOCIONES SOBRE EL JUEGO

Para iniciar este apartado es propicio traer de nuevo a colación el señalamiento de Moreno y Valverde (2004:171): “afirmamos por la realidad escolar observada en los centros educativos que existe un tipo de cuento y de juego para cada persona en cada etapa de su vida”. De igual modo es oportuno señalar que los adultos también juegan y encuentran en esta actividad tanta gratificación como los niños; aprenden estrategias y consolidan conocimientos, al igual que las personas de corta edad. Resquebrajado el paradigma “los adultos no juegan”, podemos llevar el juego al ámbito universitario, siempre bajo las premisas por las que funciona:

- Se lleva a cabo de manera espontánea, voluntaria y libre.
- Tiene normas, existen restricciones internas, no obstante, quien juega puede sentirse libre para actuar, pero en el marco de las reglas, por eso implica libertad, autonomía y responsabilidad.

Por ello ofrece a quién juega la posibilidad de expresarse, descubriendo diversos aspectos de su personalidad, permitiéndose explorar y experimentar a partir de sensaciones, movimientos y de la interacción con los demás y con la realidad exterior, para reestructurar sus convicciones sobre el mundo.

Estudios referentes a lo lúdico-educativo evidencian la relevancia de jugar con objetos e ideas como parte del proceso de aprendizaje, la relación entre ambos es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen: consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar, para avanzar y mejorar; los juegos se desarrollan habilidades de observación, experimentación y comprobación de ideas (Palacios, 2005 citado por Palacino, 2007; Andreu y García, 2000).

En los juegos los estudiantes deben incluir sus preguntas y respuestas (“una curiosidad no se fuerza, se despierta” [Pennac, 1992:111]), en un ambiente que no está exento de situaciones problemáticas relacionadas con la información tratada, así los jugadores tienen la posibilidad de aprender, aprehender y construir, e igualmente detectar posibles equivocaciones y confusiones (Palacino, 2007).

Desde la perspectiva antropológica, el juego se fenomeniza como una actividad esencialmente humana, es necesario y por ello lo realiza de forma natural. Existen referencias sobre juegos que datan del año 3000

a.C, incluso “es de suponer que desde los comienzos de la prehistoria el hombre ya jugaba” (Andreu y García, 2002:1) aunque con el tiempo ha evolucionado la forma y las normas para ejecutarlos según los pueblos, sus saberes y cultura, en especial en los últimos años, al desarrollarse nuevas tecnologías y darse impulso a los juegos interactivos (teléfonos, consolas, video-juegos) en diversas formas y escenarios.

Lo anteriormente señalado permite descifrar que el juego es un elemento potenciador de las diversas esferas que configuran las áreas de la personalidad del ser humano. En efecto, el desarrollo psicosocial se fortalece mediante los juegos, pues en ellos están implícitos diferentes formas de expresión y socialización vinculadas a la vida a la cotidianidad, a la educación y en especial al ser, sentir y saber, ser en, sentirse con, saberse de, saber hacer y saber conocer.

El juego aparece en las primeras etapas de la vida; en un periodo sensorial – motor donde el infante realizar acciones por el simple placer que ello le proporciona, posteriormente empiezan los juegos de reglas, que le permitirle seguir instrucciones y afianzar su posición en el mundo mediante la socialización, pues ya comprende roles, respetar la toma de decisiones y opiniones de los compañeros, hasta aceptar ser juzgado por ellos. Al descubrir estructuras que están inmersas en el juego, empiezan a desarrollar sus capacidades creadoras, construyen modelos que reflejan el comportamiento de una determinada situación y los juegos simples terminan por ser incorporados dentro otros más complejos.

El juego, en calidad de estrategia pedagógica, facilita la interacción en un clima armónico, donde los estudiantes puedan explicar detalladamente qué hacen, cómo lo hacen, para qué lo hacen. Es una herramienta para el aprendizaje de la lengua porque requiere de la comunicación, la provoca y activa, además contiene en su dinámica un mecanismo paralelo a la adquisición de la lengua materna por el niño (Andreu y García, 2000:3,4).

A la luz de este precepto podríamos entender una forma menos tradicional en la que el niño mediante el juego aprender a leer apoyándose en el entorno social, pero este proceso de aprendizaje no acaba en la infancia, ello es notorio en el caso de los estudiantes universitarios, que requieren aprender a leer en nuevas plataformas (Cassany, 2012), también deben aprender a leer nuevos contenidos asociados con disciplinas específicas (alfabetización académicas), leer en un mundo científico, (Carlino, 2012), leer otras formas de leer. Allí, la práctica es fundamental para adquirir dominio en los diversos juegos propuestos y es necesario alcanzar niveles de com-

prensión en un proceso continuo de integración de conceptos, aprendiendo nuevos.

En cuanto a la evaluación, el juego es una estrategia fundamental que también permite al docente ser un aprendiz, al efectuar un juicio crítico de sus capacidades en su carácter de facilitador y guía del proceso educativo, impulsa el desarrollo de habilidades, destrezas, potencialidades en los educandos a través de experiencias gratificantes, que permite aplicar la auto, hetero y coevaluación, redimensionando las desviaciones que afecten el logro de los objetivos pautados. Por otra parte, los estudiantes tienden a mostrarse inseguros, con temores y ansiedades ante la evaluación, no obstante, durante el juego estas pasan desapercibidas, permitiendo compartir el aprendizaje adquirido, la expresión de ideas y opiniones en forma estructurada, lo que facilita la comunicación eficaz y afectiva. La lúdica como estrategia pedagógica aplicada a la lectura, y la lectura lúdica contribuirían a desarrollar en el estudiante universitario habilidades para desplegar el pensamiento crítico.

REFLEXIONES FINALES

Finalizamos estas reflexiones teóricas ratificando que la lectura nos fortalece como seres humanos en relación con el otro, con el mundo, con la totalidad de lo real, lo soñado y lo ficticio; en ella nos construimos como personas, encontramos la vida y somos transformados. Parafraseando a Pennac (2001) diremos que la lectura alarga el tiempo para vivir y amar, por ello la lectura es un deleite, razón tenía Borges (2005) al decir que hablar de lectura obligatoria es como hablar de felicidad obligatoria.

Orientar e incentivar la lectura a través de actividades lúdicas podría atraer la atención a los textos, no obstante, debemos aplicar estrategias que eviten el fomento de la individualidad o la autocompetición, lo cual resulta contrario a los valores que deseamos cultivar. En el caso del juego como estrategia, ni es la única ni "es demostrable que sea la mejor, pero es un instrumento muy interesante que se vive con intensidad en la clase" (Andreu y García, 2000:3,4). Dicho autor señala que "se juega para ganar, se gana si se aprende y, si aprendes, ganas", y leer, bien lo diría Goodman (1980), es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo.

El juego al que hacemos referencia puede explicarse mediante una analogía entre la lectura y un partido de ajedrez "cuyo tablero y cuyas piezas cambian como en un sueño" (Borges, 2004:41). En esta ecuación ajedrecística el tablero es a un jugador lo que el texto es al lector. Hay estrategias que nos ayudarán a lograr nuestros objetivos, aunque deban se-

guirse ciertas reglas, toda jugada es un acto de expresión y creación, así el lector-jugador es único, con cada pieza que mueve del texto devela un universo de posibilidades, "adentro irradian mágicos rigores las formas: torre homérica, ligero caballo, armada reina, rey postrero, oblicuo alfil y peones agresores. Cuando los jugadores se hayan ido, cuando el tiempo los haya consumido, ciertamente no habrá cesado el rito" (Borges 1974:813). Por eso, lo más relevante en torno a la lúdica es que al tener como eje axiológico la vida y la felicidad, convierte el acto de leer y de aprender en una jugada donde podemos vislumbrar en el horizonte a un ser humano feliz; como diría Jérôme, en Pennac (2008:155): "¡En cuanto aprendí a leer y a contar, supe que el mundo era mío!".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, Nelia y Buico, María Inés (2012). *Construcción de subjetividad en la escena pedagógica*. III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación instituto de investigaciones en ciencias de la educación (IICE). Argentina.
- Andreu, M. D., & García, M. (2000, November). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. In M. Bordoy, A. van Hooft y A. Sequeros, *I congreso Internacional de español para fines específicos* (pp. 121-125).
- Barboza, J.L. (2011). *Comprensión Lectora 6*. Serie Comprensión Lectora. Maracaibo, Edo. Zulia. S/e.
- Barthes, Roland (1994). "Escribir la lectura." *El susurro del lenguaje*, Barcelona. <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/grupos/percia/ESCRIBIR%20LA%20LECTURA.doc>
- Bloom, Harold (2000). ¿Por qué leer? [En: *Letra internacional* 67, verano 2000, pp. 4-8] <http://hispanoteca.eu/Literatura%20espa%C3%B1ola/Sobre%20Literatura/Por%20qu%C3%A9%20leer%20-%20de%20Harold%20Bloom.htm>
- Bolívar A. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en educación Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla S. A.
- Bombini, Gustavo (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*. N° 46 (2008), pp. 19-35
- Borges, Jorge Luis / Ferrari, Osvaldo (2005). En *Diálogo*. Edición definitiva. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Borges, Jorge Luis (1974). *Obras completas (1923-1972)*. *El hacedor*. Emecé Editores. Buenos Aires.
- Borges, Jorge Luis (2004). *La Biblioteca, símbolo y figura del universo*. Bar-

- celona. Anthropos Editorial.
- Bourdieu, Pierre y Roger, Chartier (1985). *La lectura: una práctica cultural*. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier, Revista Sociedad y Economía. Número 4, abril de 2003, págs. 161 a 175. Traducción de Renán Silva (2003).
- Bury, Liz (2013). *Reading literary fiction improves empathy, study finds*. <https://www.theguardian.com/books/booksblog/2013/oct/08/literary-fiction-improves-empathy-study>. "Psychologists David Comer Kidd and Emanuele Castano, at the New School for Social Research in New York, have proved that reading literary fiction enhances the ability to detect and understand other people's emotions, a crucial skill in navigating complex social relationships." Traducción de los autores.
- Carlino, P. (2012). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Unipluriversidad, 3(2), 17-23.
- Cassany, Daniel (2009). *Leer, comprender e interpretar en efe en línea*. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Cantabria. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0019.pdf
- Cassany, Daniel (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental* (resumen, - Coordinadores). Editorial Taurus. Madrid. Traducción de: Histoire de la lecture dans le monde occidental. Traducción de: Storia della lettura nel mondo occidentale DL M 39965-1997. ISBN 84-306-0028-0
- De Certeau, M. (1996). *Leer: una cacería furtiva. La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- De Zubiría, Julián (2016/05/05) Diario Semana. Sección Educación <http://www.semana.com/educacion/articulo/los-beneficios-de-leer/472366>
- Del Castillo Guevara, J., & Martí Lahera, Y. (2007). *Lectura, inteligencia emocional y sociedad: reflexiones desde el contexto informacional*. *Acimed*, 16(4), 0-0.
- Díaz, Antonio (2004). *Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional*. José Antonio Díaz Rojo (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Valencia, España) REVISTA ELECTRÓNICA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS. Número VII
- Díez, B. L. (2013). *De la lectura como experiencia de formación integral*. Investigación y Educación en Enfermería. 18(1).

- Galeano, Eduardo (2012). *Vivimos en una cultura que confunde grandeza con grandote: Galeano*. Reseñado en: Periódico La Jornada. Jueves 24 de mayo de 2012, p. 3
- Garro, F. y Vannucci, M. (2012). *Prácticas de escritura y posicionamiento subjetivo en la formación docente. Un análisis desde la experiencia de los estudiantes*. III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación instituto de investigaciones en ciencias de la educación (IICE). Argentina.
- Goodman, K. (1980). *Reading a psycholinguistic guessing game*. En: H. Singer & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3° ed., pp. 497-508). Newark, DE: International Reading Association. (Reimpreso del Journal of the Reading Specialist, mayo 1967).
- Herder, Johann Gottfried (1982). *Abhandlung über den Ursprung den Sprache*. Tomado de: J.H. HERDER, *Obra Selecta*, Prólogo, traducción y notas de Pedro Ribas. Madrid, Alfaguara, 1982, (Col: Clásicos Alfaguara s/n), 466 pp.
- Iser, W. (1989). *El proceso de lectura*. Mayoral, José Antonio (comp.), *Estética de la Recepción*, Madrid, Visor, 215-244.
- Jiménez y Martínez (2000). *Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del colectivismo y del individualismo*. Extraído de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2356919.pdf
- Martínez, González Lourdes (2008). *Lúdica como estrategia didáctica*. e-Scholarum. División de Apoyo para el Aprendizaje (DAPA) y la Coordinación General Académica de la Universidad Autónoma de Guadalajara. <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/ludica.html>
- Medina, Rod (2014). *A leer se aprende leyendo*. Ministerio del Poder Popular para la Cultura Centro Nacional del Libro (CENAL) Campaña Nacional de Promoción de la Lectura Colección Galeras y Píxeles, 1.
- Mekenkamp, M. L. (2016). *El juego y la novela histórica híbrida. Una lectura lúdica de Muerte súbita (2013) de Álvaro Enrigue* (Bachelor's thesis).
- Mendoza, Víctor (2003). *Hermenéutica Crítica*. Razón y Palabra Número 34 <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n34/vmendoza.html#vm>
- Molina, A. (2011). *Andrología, aprendizaje colaborativo y cooperativo. "Intervención de Trabajo Social"* Disponible en <http://www.margen.org/suscri/margen48/andrag.html>. Consulta, 01 de julio.
- Molina, Hernández Domingo (2014). *La comprensión lectora en primaria* (síntesis). I.E.S Federico García Lorca de Churriana de la Vega (Granada) <http://iesfgl.es/index.php/el-centro/descargas/category/59-com>

- preension-lectora?download=317:comprension-lectora-en-primaria-eso-sintesis-ejemplos
- Moreno, Carmelo y Valverde, Rebeca (2004). *Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura* GLOSAS DIDÁCTICAS ISSN: 1576-7809 N° 11, PRIMAVERA 169
- Morin, Edgar (2008). *Racionalidad y racionalidades*. Quaderns de la Mediterrània, 2008 - iemed.org
- Navarro, V (2012). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona, Editorial INDE.
- Nevado Fuentes, Charo (2008). *Escuela Internacional de Salamanca: El componente lúdico en las clases de ELE*. MarcoELE. Revista de didáctica ELE / ISSN 1885-2211 / núm. 7, 2008.
- Nifantani, Marco (1993). *El concepto de juego en Cortázar*. Estudios. Filosofía-historia-lettras. Otoño 1993. Consultado en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos4/sec_1.html
- Omar, Alicia Graciela y Uribe-Delgado, Hugo. (2011). Vinculaciones del alocentrismo- idiocentrismo con las percepciones de justicia en el trabajo. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional Investigaciones y Análisis*. Volúmen 30, Número 1, junio de 2011, Pág- 5-20.
- Palacino, R., F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. *Revista electrónica de enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 275-298.
- Pennac, Daniel. (2001). *Como una novela*. Barcelona, Anagrama (8ª edición).
- Pennac, Daniel (1992). *Como una novela*. Traducción de Joaquín Jordá. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Penna, Daniel (2008). *Mal de Escuela*. Traducción de Manuel Serrat Crespo, Barcelona. Instituto de Educación Superior "Simón Bolívar" – Córdoba.
- Pérez, Alonso-Geta Petra Mª (2011) Antropología: Contribución al Estudio de la Educación. *Revista Portuguesa de Pedagogía Extra-Série*, 35-43.
- Posada G., Regis (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación con Énfasis en Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Bogotá, Colombia
- Rodríguez B., Adriana (2008). *Percepción y lenguaje: Herder o la vanguardia de la hermenéutica Perception and language: Herder or the avantgar-*

- de of hermeneutics*. Contrastes vol. XIII (2008), España <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2862950.pdf>
- Sajuán, Marta (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. p Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, n 7, año 2011 pp 85-10
- Sánchez, Emilio; Orrantia, José y Rosales Javier (1992). *Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula*. Comunicación, Lenguaje y Educación, nro 12, 89-11
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. Asclepio, 57(1), 99-116.
- Sierra, Santiago Rubio OSA. La actitud de búsqueda en San Agustín. http://www.agustinos-es.org/FVR/documentacion/3_2_6.pdf
- Stapich, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31(2), 42-48.
- Vanegas Torres, Norma Sofía; (2010). *La Perspectiva Discursiva y la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera*. Colombian Applied Linguistics Journal. 97-109.
- Villasanz, R. (2003). *La construcción de la identidad japonesa: Un estudio sobre el sistema cultural y simbólico de la sociedad japonesa*. 福岡大学研究部論集 A: 人文科学編= The Bulletin of Central Research Institute Fukuoka University Series A: Humanities, 3(3), 45-307.