

EL JUEGO DEL LENGUAJE: LOS SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN Y CREATIVIDAD DIDÁCTICA

Luis Miguel Fernández Ripoll

Universitat de les Illes Balears

El bilibú presta gran atención a los juegos, aun cuando grandullón. Considera que nunca han de dejar de jugar lo súbditos de una sociedad feliz.

Cristóbal Serra, *Viaje a Cotiledonia*.

I. Teoría y aplicación del juego en la didáctica de la lengua y de la literatura

La semiótica y la antropología, desde sus orientaciones paralelas de investigación, han descubierto la importancia que adquiere la figura del *homo ludens*, en los distintos modelos teóricos sobre la génesis y la evolución de los sistemas culturales. Las dos ciencias coinciden, cuando afirman que la experiencia lúdica es la primera metáfora o el eje central de todos los procesos que intervienen en el desarrollo del conocimiento y en la socialización de los individuos. La vida en su conjunto, por lo tanto, desde sus fundamentos biológicos hasta las manifestaciones más perfectas de la inteligencia humana y animal, se convierte en un sistema de sistemas. La descripción y la búsqueda de sus estructuras sería en sí mismo el gran juego de la civilización. Llegados a este punto, le corresponde a la historia, a la psicología y a la filosofía, el análisis y la valoración de las distintas concepciones que en torno a este juego se han ideado y siguen naciendo (1).

Por otra parte, un recorrido a través de la historia de la didáctica pone de manifiesto la lúcida anticipación ideológica de los pedagogos, en especial, la de los primeros humanistas de la educación, cuando insisten en que tanto las pautas de aprendizaje, como aquellas que afectan al desarrollo de la personalidad en su totalidad, de manera innata, están estructuradas alrededor de una serie de facultades, cuyo carácter esencial es lo lúdico. Diversos ejemplos de estas aptitudes para el juego están fijados en la mente humana desde su infancia y pueden ser algunos de ellos: nuestra capacidad de asombro y curiosidad por lo que nos rodea, la diversión y el deseo que nacen de todas nuestras posibilidades de expresión o el placer y la alegría que conlleva el hallazgo de respuestas a los dilemas nacidos de la razón y de los sentimientos. De la enunciación de

estas premisas, se infiere un existencialismo positivo, para el cual la vida es un valor revolucionario en sí mismo, ligado si se quiere a una visión roussoniana de la infancia, pero no por ello simplista, ya que gran parte de la experiencia humana es un incesante intento de retornar al niño que fuimos, vivido como valor absoluto, y sobre este mismo sentimiento gira gran parte de los temas de la literatura universal. Recordemos, a este respecto, el pensamiento de Huizinga:

Para jugar de verdad, el hombre, mientras juega, tiene que convertirse en un niño (...) El juego infantil posee de por sí la forma lúdica en su aspecto más puro. (2)

La utopía vitalista de la infancia, que une a ésta el juego y la creatividad, porque quizás en ellos estén los antídotos más eficaces contra el autoritarismo y la despersonalización de las sociedades, abre la fisura ideológica entre las dos grandes corrientes del pensamiento pedagógico de estos dos últimos siglos. Una orientada siempre hacia la vida porque, trasvasando a nuestro campo de trabajo el análisis psicológico de Erich Fromm (3), sus principios teóricos y prácticos están centrados en la biofilia. Una interpretación del hecho educativo que tendría como primer objetivo arraigar a los seres humanos a sus potencialidades creativas y en las que se encontraría la clave inicial para su autorrealización. Esta visión se opone radicalmente a un segundo tipo de pedagogía de corte tradicional, cuyo sistema de valores es reaccionario y su discurso, de forma intencional, está vacío de una reflexión crítica acerca del sistema social y humano establecidos, participando de lleno, por lo tanto, en los mecanismos de alienación y aislamiento que sufre la persona.

El interés de este tipo de análisis se acrecienta cuando constatamos, a través de la lingüística y de la literatura, que la paradoja del universo, visto como laberinto de signos, es que tan sólo podemos acceder a él a partir de otro laberinto microcósmico que es el lenguaje (4). Un lenguaje que es inseparable de la vida y de las estructuras de pensamiento que origina. Un lenguaje que nos lleva del caos al orden y de la utopía a la entropía, a partir de un juego de armonías, paradójicamente, contrarias. El lenguaje que es, a su vez, juego y como juego lo hemos vivido a lo largo de la infancia (5), desde su adquisición hasta alcanzar su plena competencia. Sobre la ruptura que se produce entre los aspectos inherentemente lúdicos del lenguaje y su enseñanza en las escuelas, se han hecho distintas reflexiones; recordemos por ejemplo las del pedagogo Janer Manila, quien nos indica lo siguiente:

Es interesante destacar que esta vinculación del hombre a su capacidad de jugar se inicia en los primeros años de vida, durante los cuales le es posible encontrar una serie de procesos creadores reflejados fundamentalmente en el juego. (hay que ver esta voluntad de juego en el aprendizaje de la lengua oral. El niño tra-

ta de combinar los propios recursos fonéticos, de explorar sus posibilidades, de divertirse con la producción de sonidos inéditos. Y es este juego con los sonidos, con el ritmo de los sonidos, lo que le subyuga. Es, precisamente, esta capacidad de jugar con el ritmo de la palabra lo que le fascina, porque le hace sentir que la lengua es algo que vive en libertad. Las palabras que desconoce, que le gustan, precisamente, porque son difíciles, porque le parecen extravagantes, son con frecuencia, un material inapreciable para el juego o para el sueño). (6)

La teoría de la comunicación también nos recordará que el lenguaje es el juego primordial a través del cual estructuramos nuestra conciencia e interrogamos a la realidad. No existe un más allá posible al lenguaje y a la comunicación creadora (7). Este tipo de reflexiones, lo sabemos, comportaría un análisis por menorizado de las investigaciones de la filosofía del lenguaje y de la psicolingüística, pero nos alejaría del propósito de este trabajo. Nuestra pretensión, aunque sea de una forma breve, es subrayar la relación entre lenguaje y vida, porque la contemplamos, como el marco principal para una didáctica de la lengua y de la literatura, en cualquiera de sus manifestaciones. Al mismo tiempo que queremos sumarnos a todas aquellas voces que denuncian la progresiva y, por qué no decirlo, peligrosa disociación que está padeciendo la cultura de la vida, como si la primera pudiese ser entendida como una realidad desvinculada de la persona y reducida a una práctica propia de taxidermistas (8). Una de las áreas de conocimiento que ha sufrido, de modo más intenso, este efecto, sin duda, ha sido y es la enseñanza de la lengua y de la gramática, reflejado en el acusado desinterés de los alumnos y en las estadísticas continuamente citadas por los medios de comunicación (9).

Una de las revisiones críticas y una de las alternativas más enriquecedoras a este panorama socioeducativo de tonos grisáceos, cada vez más, contagiado de la burocracia y de la mecanización del ejercicio docente, lo hallamos en la recuperación inmediata de las grandes corrientes de los pensadores de una escuela integral o sistémica, quienes ven en el campo de lo lingüístico una de las primeras fuentes de renovación y creatividad, o lo que es lo mismo, en la manera en que se vertebra el uso del lenguaje en el aula y en el conjunto de experiencias didácticas organizadas en torno a ella (10). Podríamos decir que el discurso verbal de los docentes es el mejor espejo del modelo de escuela que tenemos y, a su vez, de la sociedad de la que esa escuela, evidentemente, es fruto. Y esto es así, por cuanto en nuestros métodos de lecto-escritura, en el uso de la palabra, en la enseñanza de la gramática, en los libros de texto se encubre y se brindan las claves no sólo del hecho social cotidiano, sino también de su fundamento psicológico y de la descripción ideológica a través de los cuales se van a modelar nuestras identidades.

De ahí que nosotros queramos hacer hincapié en unos contenidos que parecen estar incorporados desde hace tiempo a nuestra práctica docente pero que, en realidad, no lo están tanto como sería deseable. Si fuera así, la falta de competencia lingüística, el olvido progresivo de la cultura del libro y los grados de incomunicación alcanzados en nuestras sociedades no serían tan patentes como se comprueba día a día. Por otra parte, no tendría tanto eco en los profesionales de la educación el discurso alternativo de esas voces defensoras de una educación holística y lúdica como fueron: Tolstoi, Steiner, Montessori, Freinet, Vigotski, Parker, o más adelante lo serían: Neill, Freire, Illich o Rodari. Especialmente este último, cuya *Gramática de la fantasía* ha dado lugar a una destacadísima bibliografía acerca de las propuestas inspiradas en su trabajo (11).

Fueron algunas de las ideas expuestas hasta aquí, y el ir ahondando, paulatinamente, en la importancia que posee el juego como metáfora y estructura explicativa de nuestro cuerpo, nuestra mente y nuestro espacio social, las que nos llevaron a invitar a los alumnos de *Primero de Magisterio* de distintas especialidades, a la formación de seminarios de investigación y creatividad didáctica a lo largo del curso. Para ello, primero iniciaron un análisis individual de su propia experiencia como escolares en la clase de lenguaje, para pasar luego a estudiar las distintas causas que podían explicar, por ejemplo: el desinterés creciente por la lectura, el uso cada vez menor de la escritura, los deficientes conocimientos gramaticales sobre la lengua, el hastío y aburrimiento ante los ejercicios de redacción o de expresión oral, etc. Durante toda esta primera fase, introducíamos al alumno, paralelamente, en el estudio comparativo de los modelos didácticos que sobre la enseñanza de la lengua poseemos hasta hoy.

Establecidas estas bases, y apoyados en una bibliografía básica, el alumno realizaba un trabajo de investigación didáctica que podía ser, según sus propias circunstancias, únicamente teórico o también práctico, pero que debía tener, como punto de partida común, una búsqueda personal y creativa sobre la transmisión de contenidos en su futura labor de docentes. De esta manera, desde un primer momento, el alumno pasa a desempeñar un papel dinámico y crítico sobre su función como maestro, a la vez que descubre y valora sus posibilidades para crear estrategias didácticas, que vayan más allá de modelos cerrados de programación o de metodologías que no hayan sido reelaboradas por los propios recursos del alumno. La experiencia tendía a concretarse siempre en la elaboración de un material didáctico, en forma de juegos o como proyectos de guías didácticas. La creación de este material pedagógico sirve, principalmente, para que el alumno se tope y vuelva a conectar con la realidad del lenguaje como juego y espacio vital. Y de forma simultánea, se le invita a encontrar esos cauces o mecanismos posibles, para no interrumpir en la enseñanza de la lengua la impronta lúdica, que como hemos visto posee para todo hablante el lenguaje y para evitar, también, que durante su estudio académico acabe fosilizándose.

El campo de trabajo propuesto giraba, principalmente, en torno al siguiente

grupo de áreas temáticas: didáctica de la lecto-escritura, de la expresión escrita, de la expresión oral y de la comunicación no-verbal. En todas ellas se seguía, muy de cerca, por simpatía espontánea del alumno el ideario pedagógico de Rodari, Freinet o las escuelas Waldorf, como corrientes más destacadas. Los trabajos, según su extensión o puesta en práctica pueden ser llevados a cabo de forma individual o en grupo. En estas experiencias se intenta también que el alumnado, a la vez que conoce las distintas teorías didácticas sobre la lengua y la literatura, pueda diseñar y materializar aplicaciones concretas, adaptadas, en la medida de lo posible, siempre a un medio o panorama social de carácter real. En este tipo de seminario desempeña también un papel importantísimo la auto-crítica y valoración personal sobre el trabajo o los juegos ideados.

Pasaremos a comentar algunas de estas experiencias, pero antes nos gustaría concluir esta parte de nuestra comunicación, señalando que la razón última por la cual insistimos en recuperar el juego como clave de interpretación del ámbito educativo, se halla, ante todo, en la búsqueda de caminos alternativos para el otro “gran juego” organizador de los espacios sociales en los que crecemos y vivimos. Siempre en la esperanza que la comunicación, el conocimiento liberador, la expresión de la creatividad sean un auténtico punto de partida para el reencuentro con la alegría, la cooperación, la tolerancia y el crecimiento personal. Conceptos estos, muy alejados de la rigidez, la competitividad, la tensión y ansiedad que genera en el alumno un sistema de enseñanza que está con manifiesta claridad dirigido a insertarlo en una sociedad, donde la persona quede reducida al exclusivo papel de productor y de consumidor (12). Esta última idea nos obliga a traer de nuevo a colación la obra de Erich Fromm que, en su estudio *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, realizaba las siguientes valoraciones sobre nuestro panorama educativo:

Su finalidad es, primordialmente, proporcionar al individuo los conocimientos que necesita para actuar en una civilización industrializada, y formar su carácter dentro del molde que se necesita: ambicioso y competidor, pero cooperativo dentro de ciertos límites; respetuoso de la autoridad, pero “deseablemente indepediente” (...) Nuestras escuelas y colegios superiores prosiguen la tarea de dar a sus estudiantes los conocimientos que deben tener para realizar sus tareas prácticas en la vida, y los rasgos de carácter que se desean en el mercado de personalidades. (13)

II. El juego del lenguaje como experiencia didáctica: sus distintos modelos de trabajo

La introducción de estos modelos la hacemos a título únicamente orientativo y agradeciendo a nuestros alumnos la presentación de algunos ejemplos del material diseñado por ellos, material que nosotros, a nuestra vez, hemos clasifi-

cado en tres bloques temáticos: a) Los juegos de lecto-escritura. b) La comunicación no-verbal y c) La *gramática de la fantasía* aplicada a la didáctica de la expresión escrita y oral.

a) Sobre los juegos de lecto-escritura, cabe señalar que los alumnos parten, normalmente, de la teoría didáctica representada por la escuela de Montessori y Freinet, influenciados la mayoría de veces por las imprentas y juegos alfabéticos, ya comercializados y que algunos emplean en sus trabajos esporádicos en guarderías u otros centros infantiles. Especialmente destacable es el trabajo de María Torres titulado *De la A la Z*, en el que su creadora propone un juego de mesa basado en fichas, que persigue varios objetivos: aumento del vocabulario (sinónimos y antónimos), perfeccionamiento de la ortografía y desarrollo de la expresión escrita y oral.

b) La comunicación no-verbal y sus relaciones con la palabra sirven para abordar un conjunto variadísimo de iniciativas y juegos, a través de los cuales se busca una percepción global de la realidad del lenguaje por parte de los alumnos. Otra de las metas importantes que alcanzar es establecer o tender caminos entre el cuerpo, la mente y las palabras, como tres realidades intercomunicadas, permanentemente, a través de la doble dimensión de la palabra: su aspecto emotivo y racional. Los objetivos didácticos se concretan en torno a la didáctica de la expresión oral y de la escrita. El material resultante ha sido: guías o libros de ejercicios, cuentos y juguetes de soporte táctil o visual y de nuevo, juegos de mesa (14). También, debemos mencionar el material didáctico concebido como introducción a determinados lenguajes no verbales, ya codificados, como: la fotografía, la pintura, la música, la publicidad y el cómic (15).

c) La *Gramática de la fantasía* es, quizás, de todos los temas del seminario, el que suscita un mayor interés por parte del alumnado. Este dirige sus investigaciones sobre el conjunto de la obra o en torno a capítulos concretos como: “El binomio fantástico”, “Ensalada de fábulas” o “Viejos juegos”. La *Morfología del cuento* de Vladimir Propp es otro de los recursos constantes y más fecundos en la creación de su material pedagógico, pues les permite el diseño de juego de cartas, de fichas y actividades interdisciplinares, en los que pueden intervenir la música y el dibujo. Algunos ejemplos de estos trabajos los hallamos en los titulados *Creacuentos*, *Festival 6 x 6* o *Una lectura de la Gramática de la fantasía* (16).

Sobre la valoración final de estos seminarios, diremos que suponen un cambio absoluto en la dinámica de clase, pues el alumnado se siente (ya en el comienzo de su carrera), aunque manifieste cierto temor al principio por su falta de experiencia, capaz de elaborar y experimentar estrategias educativas, de acuerdo a las exigencias de la nueva realidad sociocultural. También profundiza y utiliza con un mayor interés la bibliografía que se le brinda a lo largo del curso y cada uno pone en juego o busca formas para adaptar su bagaje creativo o

artístico en la elaboración del material, promovándose así una enseñanza personalizada e interdisciplinaria. En otras palabras, la fuerza de lo lúdico y de la imaginación se integra en su vivencia como docentes y en su visión de los contenidos que conforman la materia sobre la que trabajan, en este caso, la lengua y la literatura. El lenguaje: espejo, laberinto, luz o sueño resurge como ese juego que es de disfraces infinitos a través del cual nace la persona o la máscara, su verdadero nombre para los antiguos. Nos vienen a la memoria unas líneas escritas por Carmen Martín Gaité, en las que uno de sus personajes, meditando sobre la vida y la fuerza de la palabra, dice:

Al hablar perfilamos, claro que sí, inventamos lo que antes no existía, lo que era puro magma sin encarnar, verbo sin hacerse carne, lo que tenía mil formas posibles y al hablar se cuaja y se aglutina en una sola y única, en la que va tomando; poder hablar, Germán, es una maravilla, tan fácil además, sacas de donde hay siempre, de lo que nunca falta, eliges sin notarlo una combinación, sin pararte a pensar ni por lo más remoto “sujeto, verbo, predicado”. (17)

NOTAS:

(1) El antropólogo holandés Johan Huizinga, en los años treinta, fue uno de los primeros en defender una teoría de la cultura interpretada a través del juego, abriendo caminos a otros pensadores de distintos campos científicos y a gran parte de la pedagogía moderna, que pasan de la figura de un sociólogo de la talla de Roger Caillois al gran semiotista italiano Umberto Eco.

(2) *Homo Ludens*, Alianza, Madrid, 1972, p. 31.

(3) *Ética y psicoanálisis*, Fondo de Cultura Económica, México, 1960. *El corazón del hombre*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

(4) Citaba, al respecto, en una entrevista el escritor Italo Calvino la visión que sobre el alfabeto, como universo de universos, tenía Galileo:

“Existe una página de Galileo en la cual el científico florentino sostiene que todo el mundo puede estar contenido en un libro pequeñísimo: el alfabeto. El alfabeto, es según Galileo, la más grande invención hecha por los hombres, pues con las combinaciones de una veintena de signos puede darse cuenta de toda la riqueza multiforme del universo” (*Quimera*, Madrid, 1980, n.º 26, 1980, p. 14).

(5) Sobre esta dimensión del lenguaje y sobre esta forma de interpretación de los estudios lingüísticos, disponemos de algunas estudios imprescindibles, entre los que están: BRUNER, Jérôme: “Juego, pensamiento y lenguaje” en *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid, 1984. CARE, J. M. y DEBYSER, F.: *Jeu, langage et créativité*, Hachette, París, 1978. EGUREN GUTIÉRREZ, Luis J.: *Aspectos lúdicos del lenguaje: la jitanjafora, problema lingüístico*; JANER MANILA, Gabriel: *Pedagogía de l’imaginació poètica*, Aliorna, Barcelona, 1984; YAGUELLO, Marina: *Alicia en el país del lenguaje*, Mascarón, Madrid, 1983 e YNDURAIN HERNÁNDEZ, Francisco: “Para una función lúdica en el lenguaje”, *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Madrid, Rioduero, 1974.

(6) *Pedagogía de l’imaginació poètica*, p. 14.

(7) Erich Fromm, en su obra *El lenguaje olvidado*, así nos lo recuerda:

“Lo que nos distingue del mundo de los animales es nuestra capacidad para crear cultura (...) El elemento más elemental de la cultura, el lenguaje, es la condición previa para cualquier realización humana. Se ha dicho con razón que el hombre es un animal creador de símbolos, porque sino fuera por nuestra capacidad para hablar, no podríamos llamarnos seres humanos”. (Hachette, Buenos Aires, 1972, p. 33).

(8) Cada día cobran una mayor vigencia las palabras que escribiera el académico Fernando Lázaro Carreter, cuando se preguntaba en su célebre artículo “Una cuestión previa: el lugar de la literatura

en la educación”, *El comentario de textos*, Castalia, Madrid, 1973, acerca del ejercicio humanista y humanizador que se desprende de ella. Dentro de corrientes de pensamiento pedagógico afines, se han publicado en nuestro país durante los últimos años: BRONCKART, Jean Paul: *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, Unesco, París, 1985; GUIROUX, Henri: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1990; STTUBS, Michael: *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Kapelusz, Madrid, 1984 y SUCHODOLSKI, Bogdan: *Pedagogía de l'essència i pedagogia de l'existència*, Eumo, Barcelona, 1986. También, se puede consultar dentro de la misma metodología de trabajo, el artículo de ROJERO, F.F. y MARTÍN, A. “El conocimiento deseable”, *Signos*, nº 7, Oviedo, 1992.

(9) En una entrevista reciente a la novelista Pilar Nasarre, que es también profesora de instituto, al preguntarle: “¿Qué leen tus alumnos de 16-17 años?”, contestaba, de la misma manera en la que podrían hacerlo otros tantos compañeros de profesión:

“Nada. Así de rotundo. Nada. Su espíritu es de una eterna fuga; los auriculares, la moto, los canutos y mucha tele”. (*Ajoblanco*, Madrid, octubre de 1992, nº 45, p. 12).

(10) Bajo esta línea innovadora y alternativa de trabajo han aparecido, entre otras, las obras de: AA. VV.: *Sintaxis del suspenso y la aventura*, PPU, Madrid, 1984; BADÍA, D. y VILA, M.: *Jocs d'expressió oral i escrita*, Eumo, Barcelona, 1984; BESORA, Ramón y FLUVIA, Mercè: *Del plaer de llegir al joc d'escriure*, Eumo, Barcelona, 1985; CASCON, P y BERISTAIN, C. M.: *La alternativa del juego*, Jean, Madrid, 1989; DELGADO, Fidel: *El juego consciente*, Integral, Barcelona, 1986; MUÑOZ, Aureliano: *Cuando el lenguaje se hace pasatiempo*, Bruño, Madrid, 1989; ORTEGA RUIZ, R.: *Jugar y aprender*, Diada, Sevilla, 1990; “Jugando a comprenderse”, *Signos*, Oviedo, nº 4, 1991; SAAVEDRA ESTEBAN, J. J.: *Nuevos caminos en la enseñanza de la lengua*, Bruño, Madrid, 1988; ZARAGOZA SESMERO, Vicente: *La gramática (h)echa poesía*, Editorial Popular, Madrid, 1987. Esta última obra la consideramos una de las propuestas más inteligentes y valiosas a la problemática, actual que comporta la enseñanza de la lengua y de la gramática, baste citar algunas de las palabras del autor que ilustran, a la perfección, la realidad con la que se topan los docentes del lenguaje y las vemos extensivas a otros niveles académicos:

Las clases de Lengua, a partir del Ciclo Medio, se reducen a la repetición del mismo o parecido tipo de ejercicios (dictados, análisis, estudio de la teoría gramatical) que generan el tedio y la aversión en los alumnos, así como un desconocimiento de la asignatura por parte de los mismos, ya que la complejidad y el alto grado de abstracción que conllevan los conceptos gramaticales escapan de las posibilidades psicológicas de los alumnos. La clase es un ejercicio diario de monotonía y un motor de tensiones que se soluciona, la mayor parte de las veces, con la imposición de medidas disciplinarias férreas. Op. cit. p. 12.

(11) Se puede leer al respecto el artículo de POLANCO, José Luis: “Rodari: las provocaciones de la fantasía”, *Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, nº 36, febrero de 1992. pp. 12-22.

(12) En determinados medios escolares, ni siquiera, hoy, se puede contemplar esta alternativa. Los índices de fracaso escolar y marginación social así lo demuestran.

(13) Fondo de cultura económica, México, 1956, p. 284.

(14) Podemos citar los siguientes trabajos de: IILA, M. Asunción: *Los ojos como instrumento de comunicación no verbal* (Filología), MAS, Cristina y SOLER, Marta: *El tacto* (Preescolar), MULET ALOMAR, Gabriela y MUNTANER FERRAGUT, Antònia: *El color* (Filología), PEDRET, Cecilia: *El lenguaje de las manos* (Filología), PERELLO GALMES, Antònia: *La comunicación no verbal: el tacto* (Preescolar), PIZA, M. Ángeles y VALLCANERAS GUARDIOLA, Ana: *El lenguaje del rostro y de la mirada* (Filología).

(15) Como ocurre con los siguientes ejemplos: GERSTER MONCADAS, Silvia: *El signo no verbal dibujado: el iconema* (Preescolar) y MARTI, Antonia: *Música y lenguaje: una experiencia didáctica*, (Preescolar).

(16) Juegos, que en el mismo orden que los hemos citado, pertenecen a: Carmen Andreu Carreras (Ciencias), Carolina Pons Cunill (Filología), Carmen García Pérez (Ciencias), Francisca Perelló Gamundí (Sociales), Margarita Aguiló Coll (Preescolar), Ana María Aguiló García (Sociales), Antonia Coll (Preescolar) y Juana M. Furio T (Preescolar).

(17) *Retahílas*, Destino, Barcelona, 1974, p.98.