

# NUEVOS SIGNOS EN LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVAS DE INTEGRACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ESTÉTICOS Y NO ESTÉTICOS.

Jesús Manuel CORRIENTE CORDERO.  
Sevilla.

Este trabajo se inserta en el campo de la didáctica de lo que podríamos denominar lengua, literatura y otros medios de comunicación social, de carácter estético o no. En este sentido, el concepto de investigación en Didáctica de la Literatura desde el que este trabajo se sitúa se centra más bien en la estructura cognoscitiva del área de conocimiento que en métodos concretos, estrategias de aprendizaje, etc., que en el caso de mi práctica personal, sobre la que expondré ejemplos, son solamente una estructura provisional y superpuesta, aún más sometida a revisión que la búsqueda teórica.

Dentro de la vorágine de revisiones, sígnicas y de signos, que este año de Centenarios nos ha traído, la forma en la que los jóvenes españoles habrán de educarse acaba de ser transformada *de iure*. Estas reflexiones que aquí se presentan estarán centradas en una etapa en la que serán formados obligatoriamente todos los españoles y en la que se les suministrarán todos los conocimientos que un ciudadano promedio debería tener acerca de su(s) lengua(s) y de la literatura, la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, limito el campo de este estudio fundamentalmente a documentación de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Comencemos por recordar que ya en planteamientos de 1985 (Ministerio de Educación y Ciencia 1985:15) se insiste en que la enseñanza de la Literatura “no esté a expensas de la lingüística, o viceversa, sino ambas al servicio de la lengua”, frase que asimismo aparece en el Documento Proyecto de *Diseño*

curricular 12-16 “Lengua Española” de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se pueden encontrar numerosas objeciones a esto, recogidas entre la más diversas tendencias teóricas, en M<sup>a</sup> Elena Barroso (1988).

En la Introducción al *Decreto por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía* se dan, en primer lugar, frecuentes oscilaciones entre los conceptos de Comunicación, Lengua y Literatura<sup>61</sup>. Las funciones que se atribuyen al lenguaje son en buena parte de los casos extensibles (y extendidas) a comunicaciones no estrictamente lingüísticas o de carácter secundario, en el sentido lotmaniano del término. En segundo lugar, en cuanto a lo literario, se apunta ya una posición intermedia entre posiciones anteriores y otras de talante más comunicativo: “A partir de su lectura y estudio se debe desarrollar el conocimiento y aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico...” Al hilo de esto, en tercer lugar, se señala en determinados momentos de tal Introducción la necesidad de una visión integrada de lo comunicativo, como si se hubiera estado refiriendo exclusivamente a lo verbal primario.

Un tratamiento parecido se da en lo relacionado con Objetivos y Núcleos de Contenido, donde la única reflexión abstracta legitimada es la lingüística (“la lengua como objeto de conocimiento”). La literatura se menciona con el término “textos literarios”, los cuales proporcionan al alumno no se sabe exactamente cómo el conocimiento de su cultura: en las Orientaciones Metodológicas, la de “llevar a cabo una enseñanza integrada de la lengua y la literatura” comienza por denominar a ésta última como “registro lingüístico”... Los “Sistemas de Comunicación Verbal y No Verbal”, en párrafos de generalidad inabarcable, parecen concebirse en dos dimensiones: descripción de diversos sistemas y estudio de algunos medios de comunicación de masas para la detección de mensajes manipulativos de tipo discriminativo o consumista.

A partir de este panorama que brevemente he expuesto, la pregunta que trato de plantear es: *¿Hay un espacio para una integración efectiva de todo este conjunto de materias en el diseño curricular, de forma que no desaparezcan aspectos fundamentales de la formación en campos concretos?* A tal pregunta, sobre todo en lo que se refiere a la presencia de la dialéctica lengua-literatura, surgen varias posibles respuestas, que bosquejaremos brevemente como actitudes de base que pueden incluso coexistir, ocultos y en tensión, dentro de diversas programaciones o actuaciones concretas.

<sup>61</sup> Se concibe al lenguaje como el agente que, dentro de la cultura, “asegura dos funciones: ser medio de comunicación y servir de instrumento del pensamiento para representar, categorizar y comprender la realidad, además de regular la conducta propia y la de los demás” (JUNTA DE ANDALUCÍA 1992). Más adelante, parece aclarar sus términos cuando señala la existencia de “sistemas de comunicación no-verbales”: el legislador parece considerar la Lengua como comunicación humana verbal.

La primera de estas respuestas consistiría en adoptar el significado “duro” de los términos “lengua” o “lenguaje” y seguir al pie de la letra la afirmación del primer documento que citábamos, lo cual nos obliga a considerar, además de las dificultades teóricas que Barroso cita, dos posturas no fácilmente sostenibles: o la “latiniparlización” de un alumnado que considerase el artificio presente en el lenguaje literario como signo *per se* de excelencia comunicativa o una “caza de brujas” de autores considerados “difíciles”, que nos dejaría a Machado en un papel de desvaído paisajista decimonónico, “gracias” a su aparente sencillez formal. La otra posibilidad consiste en una higiénica separación de las áreas: Lengua en todo el ciclo de la Secundaria Obligatoria, salvo uno de los cursos, que es de Literatura. Los restantes sistemas de comunicación verbales y no verbales pueden o no ser sometidos a parecido tratamiento. Sin embargo, recuperar para la docencia la reflexión sobre la base comunicativa común a todas estas disciplinas puede suponer una vía de integración que respeta tanto la reflexión teórica como la inculcación correspondiente a cada una de ellas.

A la busca, pues, de un nexo que pudiera unir sistemas aparentemente tan dispares, o tan disparmente presentados, el primer lugar en el que la reflexión puede detenerse es en el campo de las relaciones entre los lenguajes estéticos y de ellos con la comunicación<sup>62</sup>. Precisamente la negación de un estudio formal que hemos encontrado en la documentación oficial, defensora por omisión de un conocimiento de lo literario a medio camino entre un indeterminado “goce” y la inculcación erudita, encuentra contestación en unas palabras de Hjelmslev (1984): “Esta tradición... niega a priori la existencia de la constancia y la legitimidad de buscarla (...) [según esta tradición] en el campo de los estudios humanísticos haría falta un método diferente (...) que se limitase a una forma discursiva de presentación, en la cual los fenómenos transcurren uno a uno sin que sean interpretados como pertenecientes a un mismo sistema”.

Al hilo de esta idea de unidad y al comentar la posición de algunos marxistas sobre el tema arte vs. comunicación, Calabrese (1987:135) propone la posibilidad de una semiótica del arte dentro de “un proyecto materialista-rationalista de estudio... de la sociedad”. Esta postura coincidiría en este concepto de acercamiento global a lo cultural con la “Semiótica de la Cultura” lotmaniana (Lotman y Uspenski, 1979). Si bien estos conceptos podrían resultar, en un análisis determinado algún día, poco o nada aceptados como intento de comprensión científica de las manifestaciones comunicativas y/o estéticas que nos rodean (en ello no entro en este momento), sí que su rendimiento como marco de referencia para lo docente puede contar al menos con el respaldo de un filósofo de la Educación como John Dewey (1963).

<sup>62</sup> Como botón de muestra, cfr., por ejemplo, Calabrese (1987)

Aborda este autor la cuestión del papel de lo educativo en el seno de la vida de las sociedades como grupos en evolución. Así, desde la vida como superación del entorno, se nos presenta la enseñanza como uno de entre los medios de maduración del individuo que ha de cubrir la distancia entre la capacidad juvenil y la actividad adulta. Esta enseñanza no es más que una disposición controlada del entorno, un determinado medio de intercambio social que orienta a los individuos en direcciones determinadas, ya sea a través de imposiciones o de, más efectivas, imitaciones coapropiadoras del sentido de la realidad. La perspectiva holística que plantea Dewey, de hecho, plantea una comprensión de la experiencia de la realidad como un proceso de reapropiación individual a través de las líneas marcadas por la experiencia social acumulada.

Precisamente, un problema esencial en el aula de hoy, la motivación, puede resolverse en buena parte por esta vía. A la luz de los planteamientos de Dewey, no se trata de un premio skinneriano<sup>63</sup>. El papel nos lo está sugiriendo el propio concepto de aprendizaje, y lo motivador puede ser en gran medida la simple comprobación de la capacidad del propio individuo de apropiarse de su realidad.

Esto nos podría llevar a concluir que una buena parte (¿o más?) de las clásicas actividades de motivación (conexión con los centros de interés del alumno, preguntas sugerentes, manifestaciones “de su mundo”..., no son más que puentes de reconocimiento de la relación transtextual entre diversos modos de apropiación de parcelas semejantes de la realidad por sujetos/clases/épocas/...culturas distintas. De hecho, si sometiésemos a falsación la hipótesis que estamos planteando, acabaríamos en un concepto “mercenario” de la comunicación educativa cuya falta de validez ya aparece negada por numerosas vías en el citado libro de Dewey... y en numerosas prácticas fracasadas.

Esbozo a continuación algunas notas sobre las que creo que podría organizarse, a partir de lo mencionado anteriormente, una Didáctica de la Literatura en relación con los fenómenos comunicativos. En primer lugar, expondré el enfoque teórico que concibo como marco para el área, y posteriormente me centraré en posibles opciones metodológicas.

En primer lugar, parece innecesario señalar que si se busca un enfoque práctico y orientado hacia la realidad del alumno, es necesario partir de la operación que más relacionada va a estar con él: la lectura<sup>64</sup>. Si pensamos, como hemos dicho, que una Didáctica de la Literatura debe adecuarse a la experiencia de la lectura, parece aconsejable que parta de una posición teórica centrada en el

<sup>63</sup> Suponiendo que Skinner mismo planteara para la educación otra cosa que no fuera la imprescindible inmediatez del estímulo positivo, no forzosamente externo, a la acción bien realizada

<sup>64</sup> No entro en este momento a valorar las actividades relacionadas con la productividad estética del alumno, tema ante el cual hay posturas muy diferenciadas (cfr., por ejemplo, Barroso, 1988:122), aun-

receptor y en los procesos que en el mismo se verifican, es decir, de lo que se denominaría, en sentido general, una *fenomenología de la lectura* o una *estética de la recepción*. Una Didáctica basada en dicha perspectiva encuentra su fuerza precisamente en críticas como las que se han hecho a determinados teóricos de tal tendencia. Hay una frase de Selden (1989:135) que por cómo ha sido utilizada por otros autores es ejemplo de esto: “No queda claro si Iser desea garantizar el poder del lector para rellenar los huecos del texto o si considera a éste último como árbitro final de las realizaciones del lector.” Aparte de que no pueda creerse que Selden sea un ingenuo, es posible descubrir que da en la clave: Iser se plantea la lectura como un acto fenomenológico, es más, como un proceso. En este sentido, este “no quedar claro” coincide con la auténtica relación de poder que se da en el aula, en la que el profesor se encuentra con la tozudez del alumno que “ve claramente” que “Palacio, buen amigo” (Machado 1988:549) es una invocación a un palacio personificado, frente a la comprensión estandarizada (así llamo a los mínimos en los que una mayoría de críticos –y/o lectores cultos– puede estar de acuerdo). En estos ejemplos la “indefinición” al definir los “huecos” no se da por torpeza de teórico de la Recepción, sino, si se me permite la ironía, por la torpeza de la dura realidad: un alumno cuyo horizonte de expectativa está ciertamente lejos del correspondiente al poema.

Otras críticas a la Estética de la Recepción quedan neutralizadas por sí mismas en el campo de la enseñanza, como la conocida de considerar poco probadas afirmaciones como: “una segunda lectura de una obra literaria produce con frecuencia una impresión distinta de la primera” o “Resulta bastante corriente oírle decir a una persona que en una segunda lectura había advertido cosas que se le habían pasado por alto cuando leyó el libro por primera vez”. A esto hay que responder tres cosas:

- a) la evidencia de ello, en la práctica docente habitual
- b) que precisamente en esto se basan numerosos métodos de comentario de texto, si no todos.
- c) que lo que está claro es que, en Didáctica de la Literatura por lo menos, un adolescente comprende el texto por lecturas sucesivas, puesto que una única lectura comprensiva es imposible en cualquiera de los tres supuestos:
  - suministrarle la información total al principio (porque no se va a acordar a mitad de texto)

---

que sí anticipo mi posición: han de ser, como mínimo, un camino de ida y vuelta, en el que práctica de la creatividad escritora conduzca con seguridad a una eficiente creatividad lectora (cfr. Corriente, 1990:208). Lo contrario sería, para la inmensa mayoría de los alumnos (cuya vida cultural va a ser receptiva, lo que veremos que no significa ‘pasiva’), una práctica puramente escolar y desligada de su vida o de su futuro.

—dársela a lo largo del texto (porque no se puede ocupar a la vez del desarrollo del texto y de las aclaraciones y esperar que haga las dos cosas bien)

—dársela al final, con la esperanza de que reconstruya solo todo el desarrollo del texto.

Dentro, pues, de este marco general de estética receptiva que estamos utilizando, parece conveniente recuperar un aspecto que parece que habíamos dejado de lado en la línea de nuestro razonamiento: la relación entre lenguajes estéticos. Dice Iser (1987:278): “la realidad cotidiana no funciona como referente de la presentación”, frase que aplica tanto al Cine como a la Literatura. En ese sentido, este problema se extiende al resto de las artes, como demuestra Calabrese (1987:135-139) y a numerosos medios de comunicación, como pueden ser la publicidad (Sánchez Guzmán 1985:208-214), el informativo en televisión (González Requena 1989) la telenovela (López-Pumarejo 1987:51) o fenómenos tan problemáticos como los espectáculos televisados (Guarinos, 1992).

Así pues, el referente de la obra artística es ella misma, pero en el sentido de un constructo, en un sentido similar al de “cosas en cuanto denominadas o significadas por las palabras” (Lyons, 1977), entidad en relación con un llámese lector implícito, imaginario personal u horizonte de expectativa, no es este el momento de diferenciar dichas categorías). Este es el problema: para *entender* un texto, para conectarlo con una realidad experiencial del alumno... hay que referirse al texto<sup>65</sup>. O bien, y esta es una posibilidad enriquecedora, a otros textos de tipo estético, a los que en algún momento haya accedido el alumno, apropiándose de un referente íntimamente relacionado con aquel al que se trata de aproximar.

Y quizá la posibilidad de “verificar la inteligencia de un texto mediante otros textos” (Calabrese 1987:49) nos venga dada por el uso didáctico de la intertextualidad o transtextualidad. Apuntada, pues, la importancia/necesidad de utilizar los existentes vínculos transtextuales entre distintos productos de una cultura<sup>66</sup>, pasamos a comentar la posibilidad de su práctica. En este sentido, téngase presente que no es más que una sugerencia de acción puntual, que debería ir enmarcada en un conjunto de actividades del mismo tenor. Hago constar que dentro de los cursos de enseñanza del texto poético celebrados con

<sup>65</sup> Véase, por ejemplo, Corriente (1990:207), Vázquez Medel (1987)

<sup>66</sup> Evidentemente, no podemos entrar en este momento en la polémica de la pertenencia o no a distintas culturas de Garcilaso y Mike Jagger, entre otras cosas por un hecho de carácter pragmático: ambos personajes han de convivir en el universo de comprensión del alumno. Por otra parte, resultan innegables los trasvases del pasado hacia el presente, e ignorar la presencia de uno en otro sólo condena a la repetición, “nula en arte” (Huidobro).

motivo del cincuentenario de la muerte de Machado, el Prof. Antonio Chicharro recogía del Seminario promotor de los cursos la sugerencia del uso de los concretos elementos que se van a utilizar ahora. Así como todo el mérito de la idea pertenece a ellos, quizás el análisis y reinterpretación que hago de ello se aleje de la intención que pudiera haber detrás de la sugerencia inicial.

Comencemos por dar cuenta de los elementos entre los que tratamos de revelar un vínculo. El primero de ellos, sobradamente conocido entre los profesores de Literatura Española, son las *Coplas de Jorge Manrique a la muerte de su padre*. El segundo, menos conocido en dicho ambiente, la canción pop *Tócala, Uli*, del grupo Gabinete Caligari<sup>67</sup>. Obviaremos en este caso la reproducción del primer texto, no así la del segundo:

### TOCALA, ULI

*Amiguetes y novietas  
y en general la afición  
echan de menos el  
sonido de tu saxofón,  
saxofón.*

*Qué elegancia, qué chuleta,  
ahuyentabas el mal fario  
cuando tan serio te  
plantabas en el escenario  
a diario.  
Y por eso dicen:*

*“Tócala, Uli, un vez más,  
donde te encuentres allí el ritmo no parará”  
“Tócala, Ulises, y tú serás  
el más castizo en la eternidad”.*

<sup>67</sup> Parece ocioso señalar que el caso es justamente el inverso entre los alumnos de Literatura en Bachillerato

*Repeinado a la cerveza  
y con camisa solapón  
tocabas con sabor,  
la suerte es del Rock and Roll,  
Rock and Roll.*

*Con salero y sin papeles  
te paseabas por el foro:  
“Una caña de Mahou, una de  
rabo de toro,  
con decoro.  
Y por eso dicen:*

*“Tócala, Uli, un vez más,  
menudo baile por allí vas a organizar”  
“Toca, Ulises, tu armónica  
y dejarás a la gente atónita”*

*Garbeando tu palmito pinturero...*

*Santiago Ulises Montero,  
genio y figura hasta el final,  
músico popular,  
famoso en el mundo entero,  
mundo entero.  
Y por eso dicen:*

*“tócala...”*

Evidentemente, el motivo del procedimiento comparativo no va a ser “demostrar” que Gabinete Caligari imita, “copia”, se inspira en Jorge Manrique. Primero, porque no disponemos de información al respecto. Segundo, porque la demostración posible no iba a ampliar el conocimiento de nuestros alumnos. Tercero, porque no nos creerían jamás, y ésta vendría a convertirse en la clásica “verdad escolar”, cuya creencia se suspende al cruzar el dintel de la clase hacia el pasillo. Cuarto, porque, aunque podría serlo<sup>68</sup>, probablemente no es cierto.

<sup>68</sup> Cfr. el ejemplo de la *Coplas a la muerte de un colega* del poeta Luis García Montero para el grupo musical “091”.



El objetivo que plantea esta actividad implica asumir plenamente que “transtextualidad” supera el marco de la crítica clásica de fuentes. Se trata en este caso de sacar a flote distintos niveles architextuales y establecer semejanzas y diferencias, para plantear, a partir de ese momento, las relaciones no sólo de hipertextualidad, sino también de otros tipos<sup>69</sup>. Es esta tensión en el nivel architextual la que permitiría al alumno ir desde su texto conocido y valorado hacia unas reglas de decodificación-valoración de textos que no conoce. Supone esto “armarlo” para que tienda a buscar claves interpretativas<sup>70</sup> cuando se encuentre ante textos que no ve en clase.

Así, si pasamos al examen de algunas líneas posibles para su estudio en clase, el architexto común a ambos textos es el del subgénero elegía, en cuya construcción son de advertir una serie de elementos comunes e irrenunciables al mismo. Así, destacaremos la lamentación, el retrato del difunto, el tema de la muerte, el más allá. Como productos estéticos, y además por su distintas coordenadas ideológicas, plantean en su estructura determinados desequilibrios que revelan las distintas preocupaciones de los autores.

Comencemos por el segmento architextual que hemos delimitado como “lamentación”. El tema del dolor por la pérdida de un ser querido y de su posible alivio se ha venido resolviendo por lo general a través de dos fórmulas retóricas: el lamento del autor de la elegía, y el consuelo que el amigo presta, a través del subgénero epistolar “carta de consolación”. Este consuelo suele traducirse, como Curtius indica, en una reflexión de orden filosófico-moral.

En el caso del texto manriqueño, es clásica ya la interpretación de que el papel de la expresión del dolor es cumplido tanto por la estructura métrica (con su ritmo funeral) como por la orientación generalizadora con la que comienza el poema. Frente a ello, en el tema de los Caligari el nivel fónico no parece en absoluto indicar lamentación alguna. Pero lo que sí se repite constantemente como estribillo es precisamente una exclamación retórica, concretamente la clasificable como optación: “Tócala, Uli, una vez más”. Reflexionar sobre el alcance de dicha construcción, la expresión de un deseo tan absurdo para la lógica como que el difunto vuelva a tocar de nuevo para su público, trae como consecuencia el descubrimiento de una figura que interpela al lector con fuerza parecida a la de las lamentaciones del Arcipreste de Hita en su “Planto” o de García Lorca en su “Llanto por Ignacio Sánchez Mejías”<sup>71</sup>.

<sup>69</sup> Que las distintas relaciones transtextuales se coimplican es ampliamente comentado por el propio Genette en su prólogo a *Palimpsestos* (1989).

<sup>70</sup> Esto implica una total conexión con un planteamiento ecológico, como el que en otra parte planteo (1990:209-210), y que aquí sería prolijo detenerme en exponer.

<sup>71</sup> Numerosos detalles sobre el grupo (su afición por lo taurino, su apuesta por el neocasticismo como fórmula estética, algunos temas del propio disco) (camino Soria, con explícitas alusiones a Machado y

Si abordamos a continuación el tema del retrato del difunto, nos encontramos con que en ambos textos se produce un desequilibrio de la fórmula del retrato. Frente a una descripción de don Rodrigo Manrique en la que se desprecian explícitamente los rasgos exteriores de rostro y atuendo, por la orientación fuertemente espiritualista del autor, nos encontramos con una total insistencia en los factores del aspecto exterior de Santiago Ulises. Es la distancia que se da entre una ideología marcada por el intertexto de la danza de la muerte y la del culto a la propia imagen. Pero en el fondo, líneas comunes marcan la configuración de ambos personajes. Nos encontramos con auténticos héroes, que ya son recordados por medio de la fama conseguida por sus hazañas (moros o mal fario vencidos, acaban remitiendo al intertexto clásico), y que en vida supieron polarizar la atención a su alrededor.

Tema profusamente tratado en las *Coplas* será el de la muerte. De hecho, su alegorización al llegarse a don Rodrigo será uno de los componentes esenciales de la fijación crítica de las *Danzas* como intertexto de esta obra. Pero ¿por qué Gabinete olvida mencionarla en la canción? La respuesta nos la da la alteración de un intertexto:

genio y figura hasta *el final*,

frente al viejo refrán

genio y figura hasta *la sepultura*.

Esto hace aún más atronador el silencio decretado sobre la cuestión en esta elegía moderna. Y es que nos encontramos con lo que podríamos definir como un intertexto ideológico, un tabú, que genera una serie de relaciones architextuales tendentes a obviar la mención directa de la muerte de un ser querido en determinados productos estéticos.

En clara resonancia con lo anteriormente expuesto de la muerte, Manrique continúa con una explicitación del destino posterior de su padre, precisamente de boca de la muerte. De la misma forma, al no poder detenerse en una muerte que no menciona, Gabinete Caligari no tiene más remedio que plantear el tema del más allá, de la trascendencia. Ambos casos revelan los intertextos (entendiendo de nuevo este término en un sentido amplio) de los que proceden sus elementos: en el primer caso, el cuerpo de las doctrinas emanadas de la teología cristiana medieval, en el segundo, la indefinición propia de un agnosticismo no beligerante.

---

Bécquer), me hacen aventurar la hipótesis de una relación hipertextual más o menos lejana y metafórica con el *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*. No utilicé esto como práctica docente por la prioridad que suponía esforzarse en que el alumno conectara con las ideas medievales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, E. (1988). "Sobre una obligada reformulación de los fundamentos de la enseñanza de la Literatura en los niveles iniciales". *Cauce*, nº 11.
- CALABRESE, O. (1987). *El lenguaje del Arte*. Barcelona: Paidós.
- CORRIENTE, J. (1990). "Hacia el Comentario de Textos como estrategia comunicativa: proyección docente". *Cauce*, nº 13.
- DEWEY, J. (1963). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1989). *El espectáculo informativo*. Madrid: Akal.
- GUARINOS, V. (1992). *Teatro y televisión*. Sevilla, Centro Andaluz de Teatro.
- HJELMSLEV, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- ISER, W. (1987). *El Acto de Leer*. Madrid: Taurus.
- JUNTA DE ANDALUCÍA - CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. *Diseño curricular 12-16 "Lengua Española"*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- JUNTA DE ANDALUCÍA - CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1992). "Decreto 106/1992 por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía". *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 4238-4250.
- LÓPEZ-PUMAREJO, T. (1987). *Aproximación a la telenovela*. Madrid: Cátedra.
- LOTMAN, J.; USPENSKIJ, B. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- LYONS, J. (1981). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- MACHADO, A. (1988). *Poesía y Prosa*. Tomo II: Poesías Completas. Madrid: Espasa-Calpe y Fundación Antonio Machado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985). *Hacia la Reforma. Documentos I*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- SÁNCHEZ GUZMÁN (1985). *Introducción a la Teoría de la Publicidad*. Madrid: Tecnos.
- SELDEN, R. (1989). *La Teoría Literaria Contemporánea*. Barcelona: Ariel.