



Variación diatópica en el aula de lengua castellana: análisis de libros de texto y prácticas docentes en Mallorca

Bernat Moragues

Universitat de les Illes Balears 

Elga Cremades

Universitat de les Illes Balears 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.99550>

Recibido: 9 de diciembre de 2024 • Revisado: 2 de julio de 2025 • Aceptado: 24 de septiembre de 2025.

Resumen: Este estudio ofrece una visión global sobre el tratamiento de la variación dialectal en las aulas de lengua castellana de los institutos de Mallorca, con una encuesta al profesorado y un estudio de los libros de texto más empleados. Se parte del tratamiento que se da a esta cuestión en el bloque “Las lenguas y sus hablantes” del currículo de la LOMLOE (2020), que, comparado con los currículos anteriores, amplía la presencia de cuestiones vinculadas a la variación lingüística y les da un enfoque más pragmático y relevante. Por un lado, el estudio muestra que, en lo que respecta a los libros de texto, aunque incluyen la variación geográfica, dedican insuficientes recursos y espacio a este tema en comparación con otros contenidos. La mayoría de las actividades propuestas carecen de un enfoque competencial e incluyen más información teórica de la que el alumnado puede asimilar, lo que limita su efectividad en las aulas. Por otro lado, los resultados obtenidos de las respuestas a un formulario dirigido a los docentes revelan que la variación dialectal es un tema que recibe escasa atención, atribuida a la falta de tiempo, el exceso de contenidos y la ausencia de material adecuado. En conclusión, la investigación subraya la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas para priorizar la variación dialectal y dotarla de un enfoque transversal que favorezca el respeto y la comprensión de la diversidad lingüística en los estudiantes.

Palabras Clave: Competencia comunicativa; educación secundaria; libros de texto; variación lingüística; actitudes

EN Diatopic variation in the Spanish language classroom: analysis of textbooks and teaching practices

Abstract: This study provides a comprehensive overview of the treatment of dialectal variation in Spanish language classrooms at secondary schools in Mallorca, based on a teacher survey and an analysis of the most used textbooks. The study focuses on the treatment of this issue in the “Languages and Their Speakers” section of the LOMLOE (2020) curriculum, which, compared to previous curricula, expands the presence of issues related to linguistic variation and gives them a more pragmatic and relevant approach. On one hand, the study shows that, although textbooks tend to include geographical variation, they dedicate insufficient resources and space to this topic compared to other content areas. Most of the proposed activities lack a competential approach and usually contain too much theoretical information, limiting their effectiveness in the classroom. On the other hand, the results from the teacher survey reveal that dialectal variation is a topic that receives minimal attention, attributed to time constraints, an overload of content, and the lack of appropriate teaching materials. In conclusion, the research highlights the need to reconsider pedagogical strategies to prioritize dialectal variation and give it a transversal approach that fosters respect and understanding of linguistic diversity among students.

Keywords: Communicative competence; secondary education; textbooks; linguistic variation; attitudes

FR Variation diatopique dans la classe de langue espagnole: analyse des manuels scolaires et des pratiques pédagogiques

Résumé : Cette étude offre un aperçu global du traitement de la variation dialectale dans les classes de langue espagnole des lycées de Majorque, à partir d'un questionnaire destiné aux enseignants et d'une analyse des manuels scolaires les plus utilisés. L'étude se concentre sur le traitement de cette question dans le bloc "Les langues et leurs locuteurs" du programme de la LOMLOE (2020), qui, par rapport aux programmes antérieurs, élargit la présence des questions liées à la variation linguistique et leur donne une approche plus pragmatique et pertinente. D'une part, l'étude montre qu'en ce qui concerne les manuels scolaires, bien qu'ils incluent la variation géographique, ils consacrent des ressources et de l'espace insuffisants à ce thème par rapport à d'autres contenus. La plupart des activités proposées manquent d'une approche compétentielle et sont surchargées de matériel, ce qui limite leur efficacité en classe. D'autre part, les résultats du questionnaire adressé aux enseignants révèlent que la variation dialectale est un sujet qui reçoit peu d'attention, en raison du manque de temps, de la surcharge de contenus et de l'absence de matériel pédagogique approprié. En conclusion, la recherche souligne la nécessité de repenser les stratégies pédagogiques pour prioriser la variation dialectale et lui donner une approche transversale qui favorise le respect et la compréhension de la diversité linguistique chez les élèves.

Mots-clés : Compétence communicative ; éducation secondaire ; manuels scolaires ; variation linguistique ; attitudes

Sumario: 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión: variación lingüística y enseñanza-aprendizaje del español. 2.1. La variación lingüística como parte de la competencia comunicativa. 2.2. La variación lingüística en el currículum de la educación secundaria y de bachillerato. 3. Metodología. 3.1. Cuestionario. 3.2. Participantes. 3.3. Análisis de los libros de texto. 4. Resultados y discusión. 4.1. Prácticas de los docentes. 4.2. Propuestas de los libros de texto. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Moragues, B. y Cremades, E. (2026). Variación diatópica en el aula de lengua castellana: análisis de libros de texto y prácticas docentes en Mallorca. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 38, 61-76.

Declaración de contribución de autoría

Bernat Moragues: conceptualización, metodología, investigación, visualización y redacción.
Elga Cremades: conceptualización, metodología, supervisión, visualización y redacción.

1. Introducción

Las lenguas, como las sociedades que conforman sus hablantes, son diversas: al igual que un camaleón varía su color en función de la situación, la lengua cambia en función de diversos factores sociolingüísticos. En consecuencia, tener competencia comunicativa en una lengua implica, además de comprenderla o saber hablarla (y escribirla, si tiene escritura), ser consciente de su diversidad.

La variación lingüística se halla en diversas dimensiones. Por un lado, hay que tener en cuenta la variación dialectal, que es la que depende del origen geográfico, temporal o estatus social de los hablantes. Esta variación se divide en tres dimensiones: la variación diacrónica (que se refiere a los cambios producidos con el paso de los años), la variación diatópica (que depende del lugar de procedencia de los hablantes) y la variación diastrática (que depende del estatus social). Asimismo, hay que tomar en consideración la variación diafásica (que no es dialectal, pero que es variación), que se debe a la situación comunicativa del acto de habla.

En el ámbito educativo, el estudio de la variación siempre ha formado parte de los currículos, pero ello no quiere decir que el abordaje que se lleva a cabo sea adecuado y significativo para el alumnado. Prueba de ello es, por ejemplo, el limitado conocimiento entre los estudiantes de secundaria españoles de las características del español latinoamericano, o los prejuicios que todavía existen, en parte de la población, en torno a esta cuestión (véase el apartado de resultados). Es indispensable, sin embargo, que esta cuestión se trabaje adecuadamente, puesto que, como se ha mencionado, forma una parte intrínseca de la competencia comunicativa (Canale, 1983, por ejemplo, ya lo incluye en una de las dimensiones de la competencia comunicativa).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el objetivo principal del trabajo que presentamos es analizar el abordaje de la variación lingüística en el aula y, en particular, en el aula de bachillerato, en la que la competencia comunicativa del alumnado debe alcanzar niveles avanzados. En este sentido, se ofrece una panorámica sobre el tratamiento de la variación lingüística en las aulas, con especial atención a la variación diatópica desde dos perspectivas: el tratamiento de esta cuestión en cuatro libros de texto actuales (adaptados a la LOMLOE) y los resultados de una encuesta distribuida entre el profesorado de la asignatura de Lengua castellana y literatura de distintos institutos de Mallorca. Por razones de accesibilidad y operatividad, el análisis de los libros de texto se centra en el curso de 1.º de bachillerato.

El trabajo se estructura de la forma siguiente: después de la introducción, se ofrece un breve repaso del concepto de *competencia comunicativa* y cómo se relaciona con la variación lingüística, así como la presencia de este tema en el currículo de bachillerato. A continuación, se explica la metodología utilizada para el estudio, del que se presentan, en el cuarto apartado, los resultados y la discusión. Finalmente, el último apartado ofrece unas conclusiones y unas futuras líneas de trabajo.

2. Estado de la cuestión: variación lingüística y enseñanza-aprendizaje del español

2.1. La variación lingüística como parte de la competencia comunicativa

Actualmente, existe bastante consenso en la idea de que aprender y enseñar una lengua no implica únicamente adquirir conocimientos gramaticales, sino dotarse de una buena competencia comunicativa que permita al aprendiz encontrar la forma de expresión más adecuada en cada contexto, o que lo libere de prejuicios lingüísticos o creencias arraigadas sobre las lenguas y sus variedades que obstaculicen el aprendizaje (Cremades et al., 2025). Si bien a principios de los años setenta del siglo XX la noción de *competencia* se relacionaba con el conocimiento de las reglas gramaticales por parte de un hablante-oyente ideal (Chomsky, 1965), actualmente se entiende que la competencia comunicativa va mucho más allá. Ya en 1972, Hymes señaló que las nociones de *competencia* y *actuación* no tomaban en consideración los factores socioculturales que pueden afectar al hablante y que, por lo tanto, esta dicotomía, como explica Pilleux (2001) “era insuficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad” (p. 144). Por todo ello, hizo notar que había una necesidad de ir más allá de la idea del hablante-oyente ideal: “[there is a] need to transcend the notions of perfect competence, homogeneous speech community, and independence of sociocultural factors” (Hymes, 1972, p. 273).

En este sentido, como explica Saville-Troike (1982), la competencia comunicativa debe entenderse no solo como la adquisición de conocimientos gramaticales, sino como el hecho de saber “qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación” (p. 18). En palabras de Pilleux (2001), la competencia comunicativa hace referencia a la capacidad del hablante de “interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación” (p. 147). Por lo tanto, se vincula con “todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado” (Saville-Troike, 1982, p. 18). Es necesario, pues, ayudar al alumnado a desarrollar la capacidad de comportarse de manera adecuada y eficaz en una comunidad lingüística.

Canale (1983) consideraba que la competencia comunicativa se puede dividir en cuatro componentes que permiten a cualquier individuo actuar adecuadamente en el contexto comunicativo de la sociedad de la que forma parte y que todavía hoy se toman como referencia para el desarrollo de la competencia comunicativa (Tas y Khan, 2020). Concretamente, las competencias que distinguen son la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, a las que se pueden añadir la competencia mediática e hipertextual, por un lado, y la competencia literaria, por otro. En primer lugar, la competencia lingüística es el conocimiento del sistema lingüístico e incluye las habilidades lingüísticas básicas (comprensión y expresión oral y escrita), teniendo en cuenta, además, el dominio del léxico y de la gramática. En segundo lugar, por competencia sociolingüística entenderemos la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos y situaciones culturales y sociales. En tercer lugar, la competencia estratégica hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el fin de favorecer la efectividad en la comunicación y compensar los errores que puedan surgir. Es la habilidad que adquirimos de emplear diversas vías para resolver conflictos comunicativos y equilibrar las carencias en la competencia lingüística. En cuarto lugar, la competencia discursiva es la capacidad que tiene una persona de crear y comprender diversos tipos de textos independientemente de la situación comunicativa en la que se encuentre.

Para abordar adecuadamente la competencia comunicativa en el aula, es necesario facilitar la adquisición, como mínimo, de las competencias mencionadas, partiendo de las necesidades de comunicación del alumnado. Así, por ejemplo, es importante mostrar al alumnado las distintas variedades que podemos encontrar en todas las zonas hispanohablantes, ponerlo en situaciones reales de comunicación, permitirle inferir connotaciones y valores sociales implícitos en los textos, trabajar con textos completos y no solo fragmentos, y contextualizar bien la lengua que se enseña. Como explica Martínez Carro et al. (2015), “[e]l objetivo primordial del área de lengua y literatura debe ser crear situaciones de comunicación reales o virtuales que faciliten el desarrollo integral del niño para que pueda desenvolverse en cualquier situación futura” (p. 21). Lo que se necesita, por tanto, es que el alumnado comprenda y domine la principal herramienta de comunicación de la que dispone, sea competente a la hora de comprender todo tipo de textos en cualquier formato, sepa expresarse de manera adecuada, coherente, cohesionada y correcta de acuerdo con la situación comunicativa, y sea capaz de conectar conceptos y realizar reflexiones metalingüísticas. Además, según la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982; Fehrenbach, 2020), una buena competencia sociolingüística, además, puede facilitar el aprendizaje de lenguas, puesto que aspectos afectivos como la motivación, el estado emocional, la ansiedad y la autoconfianza pueden ser claves en el aula: al fin y al cabo, una actitud positiva hacia la lengua implica mejor predisposición para el aprendizaje y, por lo tanto, el proceso se ve favorecido.

Todo ello implica, pues, enseñar variación lingüística. A rasgos generales, este concepto “hace referencia al hecho de emplear formas lingüísticas diferentes, pero manteniendo el mismo significado” (Sánchez y Aliaga, 2023, p. 506). El concepto o elemento que cambia o varía se denomina *variable lingüística*, mientras que los distintos tipos de realizaciones reciben el nombre de *variantes lingüísticas* (Moreno Fernández, 2019). Por lo tanto, tendremos distintas formas de representación para un mismo elemento en función de diversos factores: sociales, geográficos, cronológicos y situacionales. Estas representaciones son las *variedades lingüísticas*, que pueden ser diacrónicas, diatópicas, diastráticas y diafásicas.

Como explicaba Coseriu (1981), la variación diacrónica se relaciona con la evolución de los rasgos lingüísticos a lo largo del tiempo. Por otro lado, la geográfica estudia las distintas variedades dialectales y el

contacto entre lenguas. A su vez, la variación diastrática describe los cambios de un rasgo lingüístico en función de factores sociales, como, por ejemplo, el nivel de instrucción o factores socioeconómicos. Por último, tenemos la variación diafásica, que es la que se encarga de estudiar la variación de los usos lingüísticos en función de la situación comunicativa.

Como se ha explicado, el presente estudio se centra en el tratamiento en el aula de la variación diatópica en español. Cabe decir que, actualmente, y sobre todo en los contextos de español como lengua extranjera (ELE), es bastante habitual que se articule esta cuestión en las aulas mediante metodologías activas que integran recursos digitales y corpus lingüísticos. Así, herramientas como GEOLEXI, desarrollada por la UNED y el Instituto Cervantes, pueden ser útiles para el trabajo de la variación léxica (Criado de Diego, 2024), o corpus como CORPES XXI y PRESEEA proporcionan acceso a registros reales y facilitan el contacto con la lengua oral de las diferentes regiones. Aun así, Ortiz Jiménez (2019) muestra cómo, todavía hoy, en la enseñanza del español en España y Australia el profesorado suele establecer una jerarquía en la que se considera la variedad castellana como estándar, y esto influye en las prácticas de enseñanza. En este sentido, el estudio presentado quiere analizar las percepciones y las prácticas docentes del profesorado de Mallorca en relación con la variación dialectal, y ver hasta qué punto se emplean metodologías activas o si, de algún modo, se reproduce la categorización social de los dialectos geográficos observados en otros entornos (Ortiz Jiménez, 2019). Sin embargo, para poder contextualizar el tratamiento de esta cuestión en el aula, hay que mostrar primero cómo se aborda en los currículos educativos de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

2.2. La variación lingüística en el currículo de la educación secundaria

La variación lingüística, en todas sus dimensiones, ha sido uno de los ejes temáticos que se ha mantenido a lo largo de los distintos currículos de la educación secundaria, en algunos con más vehemencia que en otros. En este apartado se analizan los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del bachillerato ligados a las cuatro últimas leyes educativas (que son las que corresponden a los últimos 20 años, aproximadamente) con el objetivo de observar los cambios producidos en el tratamiento de este tema desde la perspectiva curricular. Las cuatro leyes educativas con sus respectivos currículos son las que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Leyes educativas y decretos curriculares

Ley	Decretos curriculares
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE)	Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria
	Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE)	Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
	Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)	Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria
	Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

En primer lugar, el Real Decreto 831/2003 contiene un bloque (el segundo) titulado “Lengua y sociedad”, que reparte los contenidos de variación lingüística entre los distintos cursos. Así, en 1.º de ESO, los contenidos se centran en la variación geográfica; en 2.º de ESO, se tratan temas relacionados con la variación diastrática y diafásica; en 3.º de ESO, se contemplan los temas relacionados con el origen y la evolución del español, por lo que se trata la variación diacrónica. Por último, en 4.º de ESO se introduce de nuevo la variación geográfica al añadir el español de América y sus variedades respectivas. Además, de forma general, en el Bloque I, titulado “Comunicación”, se trabajan transversalmente la variación diafásica (oralidad vs escritura) y diastrática (norma culta). Por lo que se refiere al Real Decreto 832/2003, el primer bloque del primer curso de bachillerato (“Comunicación”) incluye los distintos tipos de variación (estilística, geográfica y social) e introduce la realidad plurilingüe de España. Por otra parte, en 2.º de bachillerato se incluye la variación

diacrónica, aunque también se repasa la diatópica. La Tabla 2 esquematiza los contenidos de variación lingüística de cada curso.

Tabla 2. Contenidos de variación los decretos curriculares vinculados a la LOCE

Decreto curricular	Bloque	Contenido	Curso
Real Decreto 831/2003	Bloque I. Comunicación	Variación diafásica y diastrática (de forma transversal)	1.º - 4.º de ESO
	Bloque II. Lengua y sociedad	Variación diatópica	1.º y 4.º de ESO
		Variación diastrática y diafásica	2.º de ESO
		Variación diacrónica	3.º de ESO
Real Decreto 832/2003	Bloque I. Comunicación	Variación diafásica, diastrática y diatópica	1.º de bachillerato, Repaso de la diatópica en 2.º
		Variación diacrónica	2.º de bachillerato

En segundo lugar, con la LOE se introducen por primera vez las competencias (Sánchez y Aliaga, 2023, p. 510); concretamente, se habla de la “competencia en comunicación lingüística”, que de algún modo introduce la competencia comunicativa teorizada por Hymes (1972). En cuanto a los contenidos del Real Decreto 1631/2006, se observa que la variación diafásica se trata transversalmente en los bloques I (“Escuchar, hablar y conversar”) y II (“Leer y escribir”), y, de forma más específica, en el bloque IV (“Conocimiento de la lengua”), repartido entre los tres primeros cursos de ESO. En 4.º de ESO, además de la variación diastrática, se hace énfasis en la diatópica. Respecto al Real Decreto 1467/2007, en el bloque I, titulado “La variedad de los discursos y el tratamiento de la información”, se aprecian contenidos relacionados con la variación diafásica, como los distintos factores de la situación comunicativa en la determinación de la variedad de los discursos. El bloque III, el de “Conocimiento de la lengua”, constituye un bloque muy completo en lo que se refiere a los contenidos sobre variación lingüística. Aborda todas las dimensiones de la variación: la variación diastrática, el concepto de *norma prescriptiva*, las variedades del español de América y sus rasgos más característicos, la necesidad de una norma panhispánica, el plurilingüismo del Estado español, el bilingüismo y la diglosia. Además, fomenta el desarrollo de una actitud positiva ante la diversidad y convivencia de lenguas y culturas.

Tabla 3. Contenidos de variación los decretos curriculares vinculados a la LOE

Decreto curricular	Bloque	Contenido	Curso
Real Decreto 1631/2006	Bloque I. Escuchar, hablar y conversar	Variación diafásica y diastrática (de forma transversal)	1.º - 3.º de ESO
	Bloque II. Leer y escribir		
	Bloque IV. Conocimiento de la lengua.	Variación diastrática y diatópica	4.º de ESO
Real Decreto 1467/2007	Bloque I. La variedad de los discursos y el tratamiento de la información	Variación diafásica	1.º y 2.º de bachillerato
	Bloque III. Conocimiento de la lengua	Variación diastrática, diafásica, diatópica y diacrónica	

En tercer lugar, el Real Decreto 1105/2014 presenta una estructura similar al currículum de la LOE, aunque estructura el currículo en contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. En el bloque III (“Conocimiento de la lengua”) se introducen elementos de las variedades de la lengua: en 1.º y 3.º de ESO se hallan contenidos de variación diatópica y diacrónica, mientras que en 4.º de ESO se introducen elementos de la variación diafásica. Por lo que se refiere a bachillerato, en el primer curso, el bloque I (“Comunicación oral: escuchar y hablar”) y el bloque II (“Comunicación escrita: leer y escribir”) presentan temas relacionados con la variación diafásica, mientras que el bloque III (“Conocimiento de la lengua”) incluye contenidos sobre las variedades de la lengua y sus orígenes históricos. Además, hace referencia al reconocimiento y explicación de las variedades funcionales de la lengua. En el segundo curso de bachillerato, el bloque I (“Comunicación oral: escuchar y hablar”) y el bloque II (“Comunicación escrita: leer y escribir”) continúan vertebrando los contenidos de la variación diafásica y diastrática. Por otro lado, el bloque III (“Conocimiento de la lengua”), amplía las variedades de la lengua con la introducción de la situación del español en América.

Tabla 4. Contenidos de variación los decretos curriculares vinculados a la LOMCE

Decreto curricular	Bloque	Contenido	Curso
Real Decreto 1105/2014	Bloque I. Comunicación oral: escuchar y hablar	Variación diafásica y diastrática	2.º y 4.º de ESO
	Bloque II. Comunicación escrita: leer y escribir		
	Bloque III. Conocimiento de la lengua	Variación diatópica y diacrónica	1.º y 3.º de ESO
	Bloque I. Comunicación oral: escuchar y hablar	Variación diafásica y diastrática	1.º y 2.º de bachillerato (ampliación)
	Bloque II. Comunicación escrita: leer y escribir		
	Bloque III. Conocimiento de la lengua	Variación diatópica y diacrónica	1.º y 2.º de bachillerato (ampliación)

Por último, en los Reales Decretos 217/2022 (ESO) y 243/2022 (Bachillerato) de la última ley educativa (LOMLOE), hubo una traslación y los contenidos pasaron a considerarse saberes básicos, que el alumno, mediante sus aprendizajes, debe ser capaz de movilizar. Ambos currículos cuentan con un primer bloque titulado “Las lenguas y sus hablantes”, en el que introducen no solo contenidos teóricos, sino que también fomentan actitudes de respeto hacia la diversidad lingüística. Concretamente, en 1.º y 2.º de ESO centran la diversidad lingüística y dialectal hacia la del propio centro (y la de España en general), por lo que el enfoque es más realista y, por ende, significativo. Además, introduce otros de los elementos claves de la variación y que, en muchos casos, son los encargados de generar odio: los prejuicios y estereotipos lingüísticos. En 3.º y 4.º de ESO se añade la variación diacrónica, y se continúa con la variación diatópica.

En bachillerato se continúa la estela de la etapa secundaria, pero se amplían los saberes. En el bloque I (“Las lenguas y sus hablantes”) se abordan los saberes relacionados con la variación diatópica y diacrónica, y sobre todo se centra en la propia reflexión sociolingüística del alumno (identificación de estereotipos, sostenibilidad lingüística, derechos lingüísticos, detección de prejuicios, etc.). Además, también introduce algunos conceptos de la variación diastrática y diafásica. Por otro lado, en el bloque III (“Procesos”) se trabaja transversalmente la variación estilística y la del ámbito social (variación diastrática y diafásica). En este sentido, el papel que la LOMLOE (2020) otorga a la variación lingüística, concretamente a la diatópica y diacrónica, es mayor que en las otras tres leyes (LOCE, 2003; LOE, 2006; LOMCE, 2014). Además, se incluyen cuestiones vinculadas a las actitudes lingüísticas y a los prejuicios. La Tabla 5 resume los contenidos de cada bloque y curso.

Tabla 5. Contenidos de variación los decretos curriculares vinculados a la LOMLOE

Decreto curricular	Bloque	Contenido	Curso
Real Decreto 217/2022	Bloque I. Las lenguas y sus hablantes	Variación lingüística y dialectal en el aula.	1.º y 2.º de ESO
		Actitudes y prejuicios	
		Variación diacrónica	3.º y 4.º de ESO
		Variación diatópica	
Real Decreto 243/2022	Bloque I. Las lenguas y sus hablantes	Variación diatópica y diacrónica	1.º y 2.º de bachillerato (ampliación)
		Actitudes, prejuicios, reflexión sociolingüística	
	Bloque III. Procesos	Variación diastrática y diafásica	1.º y 2.º de bachillerato (ampliación)

En general, se observa que las leyes y los decretos curriculares siempre han tenido en cuenta la variación lingüística en mayor o menor medida. Sin embargo, su contemplación en el currículum no quiere decir que en la práctica se lleve a cabo. Por ello, este trabajo ofrece una visión general de cómo se aborda la variación lingüística (concretamente, la geográfica) en los centros.

3. Metodología

En este apartado se presenta el desarrollo del estudio, para el que, por un lado, se recogió información sobre cómo trabaja el profesorado las variedades del español y, por el otro, se analizaron cuatro libros de texto de primero de bachillerato.

3.1. Cuestionario

Para la recogida de información sobre las prácticas educativas del profesorado de secundaria se creó un formulario de Google que se compartió con todos los institutos de Mallorca (públicos, privados y concertados). Se obtuvieron 41 respuestas, cuyo conjunto representa una muestra heterogénea de percepciones, actitudes, modos y procedimientos respecto a la enseñanza de la variación diatópica.

El cuestionario, que preservaba el anonimato de los participantes (siguiendo la Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales), se estructuró en tres apartados. En primer lugar, se solicitó información sobre los participantes mediante cinco preguntas: grupo de edad (23-35; 36-49; 50 o más); género (masculino, femenino, no binario); lugar de residencia (respuesta abierta); años de experiencia (respuesta numérica); y cursos de impartición (respuesta de selección múltiple, siempre en secundaria). En segundo lugar, se formularon once cuestiones relacionadas con sus percepciones, actitudes y planificación de las clases. En este apartado se combinaron preguntas de selección múltiple con preguntas de respuesta abierta. Por un lado, se preguntó sobre el grado de conciencia que posee el alumnado sobre la diversidad dialectal del español, la frecuencia con la que se aborda esta cuestión en el aula, el conocimiento que tienen ellos como docentes sobre el currículo de Lengua castellana en bachillerato y la importancia que le atribuyen a la inclusión de la diversidad dialectal en dicho currículo. Por el otro, se les consultó sobre su formación en la didáctica de la variación dialectal y cuestiones sobre las percepciones de los alumnos. Finalmente, la tercera sección del cuestionario estaba dedicada a preguntar cuáles eran sus prácticas y los posibles métodos de gestión en relación con el tema, mediante preguntas de respuesta abierta. Concretamente, se les preguntó cómo se trabaja la competencia específica 1 del currículum y cuánto tiempo se le dedica, se solicitaron ejemplos concretos de actividades o estrategias didácticas, se abordó el tema de la elaboración de materiales específicos y se recopilaron orientaciones, sugerencias y valoraciones relacionadas con esta temática.

3.2. Participantes

El cuestionario lo respondieron 41 profesores de secundaria de varios institutos de Mallorca. En cuanto a la edad, la representación fue equitativa, puesto que un 34,1 % pertenece al grupo de 23-35 años, otro 34,1 %, al grupo de 36-49 años, y un 31,7 % al grupo 50-65 años. Respecto al género, sin embargo, hubo claramente una hegemonía femenina (82,9 % de personas que se identifican con el género femenino y el resto, con el masculino). Los participantes, sin embargo, eran procedentes de varias localidades, lo que aseguró una buena representatividad territorial. Así, 19 de los que respondieron residen en Palma, pero otros son de Marratxí (3), Manacor (3), Pollença (3), Lluçmajor (2), Sineu (2), Muro (1), Inca (1), Sa Pobla (1), Felanitx (1), Alcúdia (1), Santanyí (1), Santa Eugènia (1), Andratx (1) y Selva (1). En relación con la experiencia docente, las respuestas también constituyen un grupo heterogéneo, pues abarcan desde 1 año de experiencia hasta los 36. Por último, respecto a la etapa educativa en la que suelen impartir clase, el porcentaje más bajo es el de bachillerato (entre un 36,6 % y un 39,0 %), mientras que los porcentajes en la etapa secundaria oscilan desde un 43,9 %, en 2.º de ESO, hasta un 61 % en 3.º de ESO, teniendo los dos cursos restantes porcentajes intermedios.

3.3. Análisis de los libros de texto

Además del formulario, para el estudio se analizaron cuatro libros de texto (apartado 4.2), pues muy a menudo son los que conforman la base de la propuesta didáctica. La selección de los libros de texto tuvo en cuenta la legislación vigente (LOMLOE, 2020) para el curso de 1.º de Bachillerato y es la siguiente¹:

- Lobato, R. y Lahera, A. (2022) *Lengua Castellana y Literatura I*. Oxford.
- López, A., Pérez, A., Lumbreras, P., Alonso, S. (2023). *Lengua Castellana y Literatura I*. Casals.
- Gutiérrez, E., Bañeras, M., Bernabeu, N., Caballero, M.ª C., de la Fuente, M., Escribano, E., España, S., Esteso, F., Gonzalo, N., Mol, N. (2023). *Lengua Castellana y Literatura I*. Vicens Vives.
- León, J., León, J., Pol, C., y Urbeneja, E. (2023). *Lengua Castellana y Literatura I*. Proyecto Didacta Plus.

4. Resultados y discusión

4.4. Prácticas educativas de los docentes

En este apartado, a partir de las respuestas del formulario, se analiza cómo se aborda la variación lingüística en las aulas de los institutos de Mallorca. Se divide en dos subsecciones: percepciones, actitudes y planificación de las clases, y prácticas docentes junto con recomendaciones del profesorado.

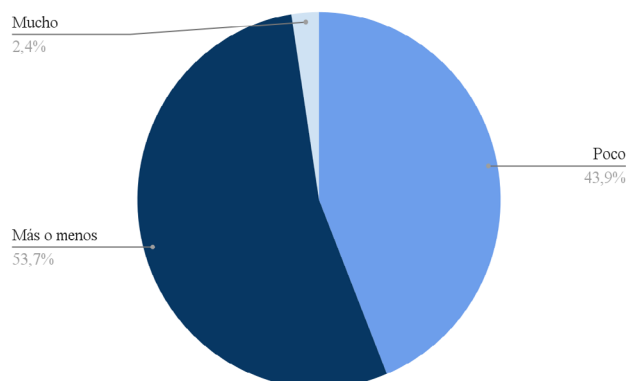
4.4.1. Percepciones, actitudes y planificación de las clases

Por lo que se refiere a la opinión del profesorado sobre si los alumnos son conscientes de la diversidad dialectal, el Gráfico 1 muestra que tan solo un 2,4 % cree que el alumnado es muy consciente de la diversidad dialectal del castellano, mientras que un 97,6 % cree que los alumnos son o poco conscientes, o medianamente conscientes. El profesorado considera, pues, que en general los alumnos tienen poco conocimiento

¹ En el apartado de resultados, se hará referencia a los libros mediante el nombre de la editorial, puesto que el título siempre es el mismo (*Lengua Castellana y Literatura I*).

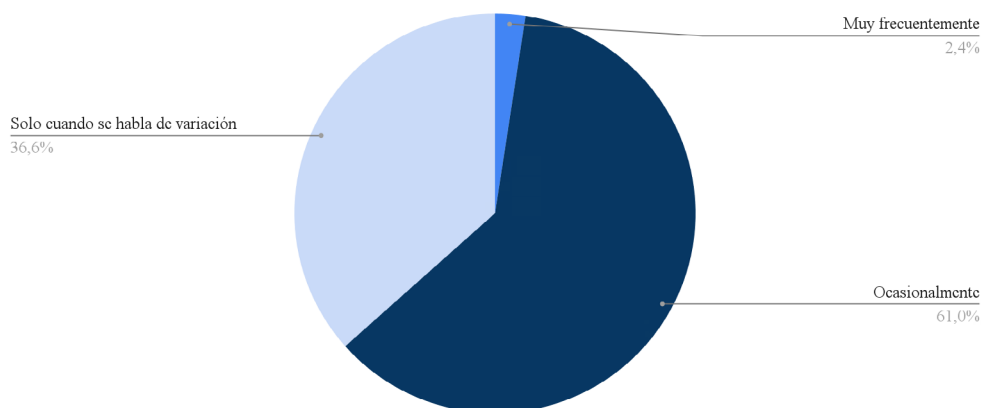
de la variación dialectal del español, lo que justifica la necesidad de abordarla en el aula desde etapas tempranas.

Gráfico 1. Percepción sobre la conciencia dialectal del alumnado



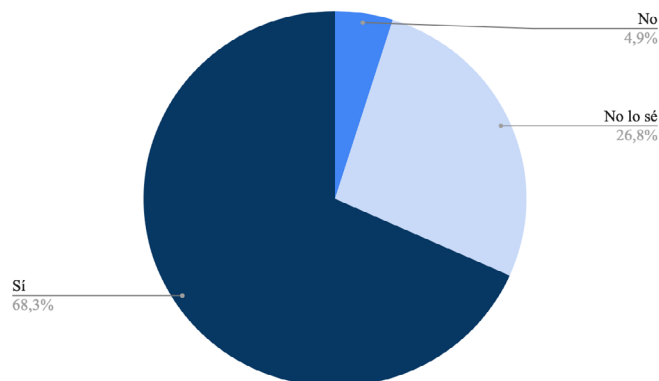
Sin embargo, como se puede comprobar en el Gráfico 2, en el que se muestra la frecuencia con la que el profesorado trata este tema en el aula, parece que no solo los alumnos son poco conscientes de la variación dialectal, sino que los docentes hablan con poca frecuencia de dicha variación. Concretamente, solo un 2,4 % afirma que habla con mucha frecuencia de este tema: en cambio, un 36,6 % afirma que habla de variación dialectal cuando ven el tema respectivo y un 61 % solo lo hace ocasionalmente.

Gráfico 2. Frecuencia con la que el profesorado habla de variación dialectal en el aula



De hecho, un poco más del 30 % del profesorado no sabe que la variación dialectal forma parte del currículo de lengua castellana del bachillerato (Gráfico 3).

Gráfico 3. Respuesta de los docentes a la pregunta de si la variación dialectal forma parte del currículo de lengua castellana de bachillerato



En este sentido, no es sorprendente que, al ser preguntados por el grado de incorporación de la variación en el aula, el profesorado afirme que no la incorpora demasiado y que, en caso de hacerlo, tan solo lo hace en el tema o en la situación de aprendizaje pertinente. Entre los motivos, destaca la falta de tiempo, llegando a afirmar que la variación dialectal es un tema que suele verse menos que otros.

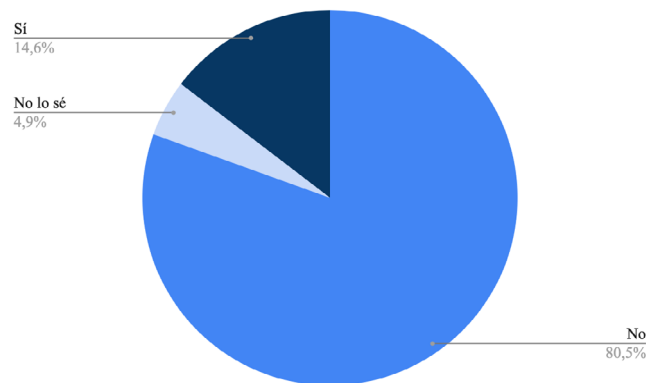
Esto se puede relacionar con la poca importancia que le dan algunos docentes, que afirman que en secundaria es un tema menor porque consideran que la competencia lingüística básica debe centrarse en

comprender y expresarse. Así, uno de los informantes afirma que es algo secundario porque “se repite en todos los cursos” y cree que “no es tan importante como otras que sí deben trabajarse siempre como la comprensión o la expresión”.

No obstante, algunos de los docentes constatan que sí es importante e imprescindible, porque por un lado permite fomentar el respeto y la riqueza cultural y, por el otro, consideran que forma parte del conocimiento que todos deben tener. De hecho, muchos informantes consideran que se trabaja demasiado poco y que hay alumnado que acaba el bachillerato normalizando que el castellano central o leonés es el *correcto*, lo que puede conducir a estigmatizar otras variedades y fenómenos regionales (seseo, leísmo y laísmo, etc.). Estos profesores son los que afirman que sí hablan de la variación, sobre todo cuando hay alumnado que proceden de distintas zonas hispanohablantes o, incluso, de otros países con lenguas distintas.

A pesar de que algunos profesores afirman que se trata de un contenido que se repite en varios cursos, la mayor parte del profesorado (concretamente, un 80,5 %) considera que los alumnos no llegan a interiorizar las características de los distintos dialectos, como se observa en el Gráfico 4, y que son necesarios más ejercicios prácticos y experienciales para conseguir que el aprendizaje sea significativo y profundo.

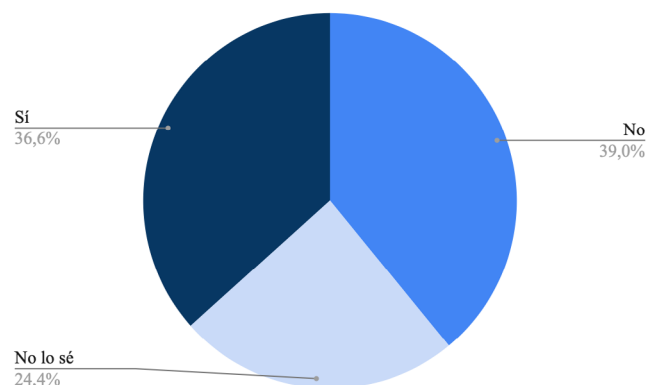
Gráfico 4. Percepción sobre el grado de interiorización, por parte del alumnado, de las diferencias dialectales



La siguiente pregunta, esencialmente cualitativa, pretendía poner de manifiesto los retos con los que se encuentran los docentes hoy en día. Además de la falta de tiempo, ya mencionada, el profesorado menciona el poco dominio general del tema (y de otras áreas relacionadas, como la geografía en general) y los prejuicios y estereotipos lingüísticos (por ejemplo, que hay variedades mejores que otras). Paralelamente, también señalan que hay poco material dialectal adecuado y atractivo (textos, audios, actividades,...). Además, dicen que, si tienen que elaborarlos, “hay poco tiempo y pocos ejemplos interesantes y amenos para abordar un tema que puede ser muy entretenido para los alumnos”, y que les “es difícil diseñar actividades que conlleven un aprendizaje significativo”. Asimismo, hay en ocasiones falta de interés o de identificación con el tema.

Finalmente, las dos últimas preguntas de esta sección pretendían averiguar el grado de formación del profesorado en relación con el abordaje de la variación geográfica en el aula. La respuesta fue unánime: ninguno de los 41 docentes había participado en ningún curso de formación profesional sobre la aplicación de la variación dialectal hasta el momento, hecho que permite hipotetizar que la oferta formativa debe ser escasa o prácticamente nula. Aun así, el Gráfico 5 muestra que un 39,0 % de las personas que respondieron creen que una formación en este ámbito no mejoraría sus prácticas docentes, lo que se explica, probablemente, por la visión normativa que todavía tienen de la lengua algunos profesores. Además, como señala Ortiz Jiménez (2019), las ideologías lingüísticas que jerarquizan las variedades del español (algo que también observaron Cremades et al., 2025, para el catalán) llevan al profesorado a invisibilizar la variación dialectal en el aula y a no reconocer el valor didáctico de esta cuestión. Sin embargo, cabe destacar que un 36,6 % cree que sí que las mejorarían y un 24,4 % afirma no saberlo.

Gráfico 5. Percepción sobre la posibilidad de mejora de la práctica docente mediante formación



4.4.2. Análisis de las prácticas en el aula y métodos de gestión de la clase con relación al tema

La última sección del formulario, centrada en las prácticas en el aula, comienza con dos preguntas sobre la competencia específica 1 (CE1), que se define de la forma siguiente:

Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural (LOMLOE, 2020).

Concretamente, se preguntó a los docentes cómo trabajaban la CE1 y cuánto tiempo le dedicaban. Respecto a cómo la trabajan, las actividades más frecuentes son la lectura de textos o poemas que contengan variedades, la búsqueda de sinónimos geolectales, reflexiones sobre cuestiones gramaticales (tiempos del pasado, seseo y ceceo, etc.). También es bastante habitual trabajar estas cuestiones a través de materiales audiovisuales (canciones de distintas variedades dialectales, ejercicios de comprensión oral, ejercicios de contraste entre textos orales) y la realización de comentarios de texto (sobre todo, centrados en la variación léxico-semántica). Otro tipo de actividades son colorear mapas diferenciando las variedades dialectales, hacer trípticos con los dialectos del castellano, reflexionar sobre la glotofobia y los prejuicios lingüísticos, resolver actividades relacionadas con la lingüística forense, hacer una lectura dramatizada o declamada con rasgos dialectales concretos, elaborar guías de viaje o podcasts en los que reproduzcan el dialecto de la zona que les ha tocado, o explicar la evolución del latín al castellano.

Por lo que respecta al tiempo dedicado, se observa una notable variabilidad; no obstante, de manera general, el profesorado tiende a reconocer que la dedicación es limitada y mucho menor en comparación con otros temas. Las respuestas van desde una sesión (el periodo más corto) hasta unas seis semanas (el periodo más largo). Las respuestas van desde una sesión (el periodo más corto) hasta unas seis semanas (el periodo más largo). La mayoría de ellas sitúa el trabajo de esta competencia entre tres y seis sesiones.

Algunos docentes afirman que la trabajan en una situación de aprendizaje (o en parte de ella), sin especificar su duración. En algunos casos, se le dedica una situación de aprendizaje entera, algo que antes de la LOMLOE no se podía hacer:

Una situación de aprendizaje entera porque he aprovechado para trabajar textos orales y escritos relacionados, crear una biografía lingüística, escoger un dialecto del castellano o lugar del mundo en que se hable español e investigar aquel dialecto o lenguas en que se hablan allí. Pero normalmente es un tema que antes de la LOMLOE lo hacía en semana y media.

Sin embargo, varios docentes afirman que les falta tiempo para trabajar más este tema (que, además, según comentan, tiene “poco peso a la hora de evaluar el criterio”).

La siguiente pregunta estaba dirigida a saber cómo se aseguraban los docentes de que los materiales didácticos utilizados en clase reflejan la diversidad dialectal de la lengua castellana.

En cuanto a las respuestas, se identifican algunos patrones comunes, como el uso de materiales propios. Así, varios profesores mencionan que crean sus propios materiales, lo que les permite controlar el contenido y asegurarse de que estos reflejan la diversidad dialectal. Al mismo tiempo, y aunque pueda parecer contradictorio, destaca la dependencia de editoriales y libros de texto, los cuales generalmente siguen la variedad estándar del español. Por ejemplo, hay informantes que explican que los textos utilizados “son los que proporciona la editorial del libro” o que, en el centro, se recurre a “una editorial que tiene buenos recursos en el libro de texto”. Por último, también se menciona que los materiales se eligen o se adaptan según el nivel de comprensión y el contexto del alumnado, incluso eliminando variedades consideradas complicadas. Así, una de las respuestas indica que “[e]s innecesario complicar su aprendizaje [de los alumnos] con variantes que no han oído/hablado en su vida”.

Respecto a los temas, algunos docentes reconocen la dificultad de abarcar toda la diversidad dialectal, tanto de España como de Latinoamérica. Es lo que se observa en respuestas como las que manifiestan que “[e]s imposible abarcar toda esa diversidad” o que el profesorado no puede “reflejar en clase toda la diversidad dialectal de la lengua castellana”. Además, otros mencionan que es difícil seleccionar material adecuado para trabajar la variación dialectal (por ejemplo, indican que los materiales “[n]o reflejan las variedades dialectales ya que en la mayoría de los casos se trabaja con textos escritos que siguen la variedad estándar o formal”). Asimismo, hay una opinión mayoritaria que defiende la necesidad de generar motivación en el alumnado y la importancia de tener en cuenta su contexto, en línea con el consenso general sobre la necesidad de adaptar cualquier material (especialmente de lengua) al contexto, al nivel y a las necesidades del alumnado, pues solo esto va a mantener su motivación y facilitar el aprendizaje.

La siguiente pregunta hacía referencia a la gestión del docente en el aula frente a posibles actitudes negativas de los alumnos hacia la variación dialectal. En este sentido, la mayor parte de docentes intentan fomentar el respeto y la tolerancia hacia todas las variedades, como se observa cuando comentan que valoran trabajar el “respeto por la diferencia” o “la tolerancia, la norma y la realidad lingüística de los hablantes”. Además, algunos aprovechan ciertas actitudes negativas para hablar de prejuicios y estereotipos lingüísticos e intentar desarmar las falsas creencias persistentes. No obstante, algunos docentes piensan que, aunque se trabaje el tema, los prejuicios persisten en una parte del alumnado debido a la resistencia a cambiar sus percepciones. Así, explican lo siguiente: “[Los alumnos siguen] teniendo prejuicios lingüísticos debido a la no comprensión de lo trabajado en clase”.

Hay, a pesar de todo, diversidad en la percepción de actitudes negativas. Por un lado, un informante reconoce lo siguiente: que “hay dialectos muy estigmatizados y que rápidamente al escucharlos les entra la risa”, mientras que otros consideran que algunos alumnos no son capaces de percibir la variación dialectal (“No existen esas actitudes negativas porque el alumnado no percibe que haya esa variedad dialectal”).

La siguiente pregunta pretendía identificar posibles estrategias y recomendaciones para mejorar la integración de la variación dialectal en el aula. Se identifican, en general, tres recomendaciones: (1) el uso de material didáctico diverso que refleje la variedad dialectal del español (libros, recursos en línea, vídeos, etc.); (2) la incorporación de experiencias personales y del alumnado para ilustrar la variación dialectal (por ejemplo, se puede invitar al alumnado a traer materiales o compartir sus sus culturas); (3) la reflexión y normalización de la diversidad. Se aconseja, además, hacer del tema algo transversal e incorporarlo en otras asignaturas (como Geografía e Historia).

La última pregunta incitaba a la reflexión personal del docente sobre qué cambios o mecanismos de apoyo podrían facilitar un enfoque más eficaz en este tema. El principal patrón común es, frente a la falta de tiempo, el aumento de las horas lectivas, para así poder abordar de manera más efectiva la variación dialectal. Algunos profesores indican que la lengua y la literatura castellanas se merecen “cinco sesiones semanales” o que es necesario “[a]umentar el número de horas lectivas de lengua”. Al mismo tiempo, se distinguen dos posturas en relación con los cambios propuestos: por un lado, algunos docentes consideran que el currículo está sobrecargado y que este tema no es prioritario; por el otro, algunos docentes indican que es “[e]s necesario que el currículo de Lengua Castellana y Literatura integre de forma más explícita la variación dialectal”. En cualquier caso, muchos docentes coinciden en la idea de que hay que proporcionar más formación y recursos para el profesorado.

En resumen, aunque las respuestas son heterogéneas y se observa la diversidad de creencias, percepciones y actitudes que hay con respecto a la consideración y enseñanza de la variación dialectal, puede observarse que hay consenso en que se le dedica poco tiempo y que es necesaria más formación y unos recursos más adecuados, actualizados e innovadores. En el apartado siguiente analizaremos si los materiales de los distintos libros de texto se ajustan a las necesidades manifestadas.

4.5. Propuestas de los libros de texto

Los libros de texto se crean anualmente basándose en los currículos de educación. Por ello, es esperable que todos presenten los contenidos sobre variación lingüística vistos anteriormente en el marco teórico (LOMLOE). En cualquier caso, en este apartado se analizarán cuatro libros de texto actuales (LOMLOE) de 1.º de bachillerato con el objetivo de representar parte del panorama editorial educativo actual. Los cuatro libros pertenecen a las editoriales Oxford, Casals, Vicenç Vives y Proyecto Didacta Plus (como se explica en la nota 1, nos referiremos a ellos a partir de la editorial).

El análisis, elaborado en las siguientes fichas, se basa en la organización del bloque de contenidos, la presentación de los contenidos teóricos de la variación geográfica, la cantidad de páginas dedicadas a la variación dialectal y el tipo de actividades prácticas que se contemplan.

4.5.1. Editorial Oxford

El libro de texto de la editorial Oxford (2022) organiza los contenidos en cuatro bloques que conectan directamente con los cuatro bloques de los saberes básicos y es en el tercero que aparecen los temas vinculados con la variación lingüística. La Tabla 6 contiene la ficha de análisis del libro, que permite observar su estructura.

Tabla 6. Ficha de análisis del libro de la editorial Oxford (2022)

Editorial Oxford (2022)		
Organización del bloque de contenidos	Cuatro bloques de los saberes básicos (LOMLOE, 2020).	
	SÍ NO	
Bloques: <i>Comunicación, Educación literaria, Las lenguas y sus hablantes y Reflexión sobre la lengua.</i>		
Contenidos teóricos de la variación geográfica	Temas	<ul style="list-style-type: none"> o Tema 9: <i>La pluralidad lingüística de España</i> o Tema 10: <i>Las variedades lingüísticas</i>
	Apartados	Tema 9: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>España, un estado plurilingüe</i> 2. <i>Origen histórico de las lenguas de España</i> 3. <i>Bilingüismo y diglosia</i> 4. <i>La normalización lingüística</i> Tema 10: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lengua y habla</i> 2. <i>La variedad lingüística</i> 3. <i>Clases de variedades lingüísticas</i> 4. <i>Las lenguas de España y sus variedades</i> 5. <i>Variedades meridionales del castellano</i> 6. <i>Variedades septentrionales del castellano</i> 7. <i>Hablas de tránsito: extremeño y murciano</i> 8. <i>El castellano en las comunidades bilingües</i> 9. <i>El español de América</i>

Cantidad de páginas dedicadas al tema	150-179. 29 de 407 páginas.		7,13 % del total del libro.
Tipo de actividades	Actividades iniciales reflexivas	SÍ	Materiales y reflexión: – Fragmento del libro <i>Patrimonio natural: elogio y defensa de la diversidad lingüística</i> (Jesús Tusón) – Mito de la Torre de Babel – Fragmento de “Un idioma sin fronteras” (Radio Exterior de España y Radio 5) Actividades que fomentan el trabajo autónomo y la relación de conceptos.
		NO	
	Comentarios de texto	SÍ	Incorpora demasiados comentarios de texto (al final de cada apartado). Algunos de ellos son: – Uno de los cuentos de <i>Obabakoak</i> (Bernardo Atxaga) – Fragmento de <i>Recuerdos de casi un siglo</i> (Miquel Batllori) – Debate entre Fabio Morábito y Javier Sampedro – <i>¿El otoño del patriarcado?</i> (Carlos Lomas)
		NO	
	Exposiciones orales	SÍ	Incluye una exposición oral que es ajena a cualquier consideración sobre la variación dialectal.
		NO	
Actividades competenciales	SÍ	– Trabajo sobre las principales novelas y colecciones de cuentos escritos en catalán, en euskera y en gallego. – Actividades de análisis, de identificación y grupales – Elaboración de un árbol genealógico indicando lugar, lengua y variedad – Conversaciones con familiares que tengan variedades distintas y recoger sus usos lingüísticos particulares – Redacción de un texto final en el que incorporen las variedades predominantes y aquellas que se alejan de la mayoría, y las conclusiones sobre lo que aporta la diversidad lingüística familiar	
	NO		
Situación de aprendizaje pertinente	SÍ	No contiene ninguna situación de aprendizaje adecuada, sino que más bien incorpora un apartado final, cuyo título es <i>situaciones de aprendizaje</i> , donde incluye actividades competenciales que pretenden incrementar la competencia sociolingüística y fomentar el respeto por la diversidad lingüística.	
	NO		

En general, pues, este libro recoge principalmente la variación geográfica a partir de la exposición teórica y una considerable cantidad de comentarios de texto, ya que al final de cada apartado de los temas 9 y 10 se incluye uno. De hecho, la abundancia de teoría y el elevado número de comentarios provoca que, visualmente, sea un libro muy recargado, con un exceso de material, lo que dificulta que los alumnos (y también los docentes) puedan centrarse en aspectos concretos. Además, en el apartado de exposiciones orales no se incluye ningún tema relacionado con la variación geográfica, sino que la temática es aleatoria. A pesar de ello, este libro incorpora, especialmente en las tareas iniciales (de reflexión) y finales, actividades que pueden resultar significativas para el alumnado, ya que promueven el uso de su propia experiencia y su vinculación con los conceptos trabajados en cada tema.

4.5.2. Editorial Casals

El libro de la editorial Casals, como se puede observar en la ficha de análisis (Tabla 7), se estructura a partir de los saberes básicos de la LOMLOE (2020), al igual que el de la editorial Oxford. Sin embargo, el espacio dedicado a la variación lingüística es mucho menor.

Tabla 7. Ficha de análisis del libro de la editorial Casals (2023)

Editorial Casals (2023)			
Organización del bloque de contenidos	Cuatro bloques de los saberes básicos (LOMLOE, 2020).		SÍ
			NO
Cada tema incorpora algunos de los cuatro bloques de los saberes básicos: <i>Comunicación, Educación literaria, Las lenguas y sus hablantes y Reflexión sobre la lengua.</i>			
Contenidos teóricos de la variación geográfica	Temas	o Tema 8: <i>Lenguas y dialectos de España: el contacto entre lenguas</i>	
	Apartados	Tema 8: 1. <i>Situación lingüística de España</i> 2. <i>El fenómeno de las lenguas en contacto</i> 3. <i>La normalización lingüística</i>	
Cantidad de páginas dedicadas al tema	176-197. 21 de 371 páginas.		5,66 % del total del libro.

Tipo de actividades	Actividades iniciales reflexivas	SÍ	Materiales y reflexión: – <i>Especial día del español</i> (RTVE): artículo de opinión de John Carlin emitido en un programa durante el día internacional del español, en el que expresa cómo ha hecho del español su lengua Incluye preguntas de comprensión y reflexión sobre el vídeo.
		NO	
	Comentarios de texto	SÍ	Incorpora comentarios de texto. Algunos de ellos son: – <i>Dejemos en paz las lenguas</i> (Luis García Montero, <i>infoLibre</i>) – <i>La señorita Cora</i> (Julio Cortázar) – <i>El español se está apoderando hoy del inglés a grandes pasos</i> (<i>El País</i>) – Dos fragmentos sobre el <i>spanglish</i> : <i>Don Quijote y Sancho hablan en spanglish</i> (Antonio Abeledo, <i>20 minutos</i>) y <i>El spanglish es como el jazz</i> (Luis Alemany, <i>El Mundo</i>) – <i>La lengua oculta</i> (Mario Vargas Llosa, <i>El País</i>) – <i>Pan Tumaca</i> (Álex Grijelmo, <i>El País</i>)
		NO	
	Exposiciones orales	SÍ	No contiene ninguna exposición oral.
		NO	
	Actividades competenciales	SÍ	– En cada apartado teórico hay intercalados recursos como vídeos y ejemplos – Actividades de evolución de palabras – Análisis de los artículos de la Constitución española de 1978 – Análisis de textos literarios de las distintas lenguas y variedades – Actividades del español de América: por ejemplo, analizar la variedad de Julio Cortázar y adaptar titulares de periódicos hispanoamericanos a la variedad castellana)
		NO	
	Situación de aprendizaje pertinente	SÍ	No contiene ninguna situación de aprendizaje.
		NO	

En general, los contenidos teóricos se presentan de forma breve. De hecho, la variación geográfica apenas recibe atención en comparación con otros aspectos de los saberes básicos, lo que evidencia un desequilibrio en el tratamiento de los contenidos. Aun así, se explican los puntos fundamentales sin caer en una sobrecarga para el alumnado. En cuanto a las actividades, pueden considerarse moderadamente competenciales, ya que incluyen propuestas variadas, algunas de las cuales permiten al estudiantado vincular lo aprendido con su experiencia personal. Por último, cabe señalar la ausencia tanto de exposiciones orales como de situaciones de aprendizaje, lo que limita el desarrollo de ciertas competencias comunicativas y aplicadas.

4.5.3. Editorial Vicens Vives

El libro de Vicens Vives forma parte del programa Comunidad en Red y trabaja comprometido con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS en adelante). El análisis de los contenidos y del espacio dedicado a la variación lingüística se recoge en la Tabla 8.

Tabla 8. Ficha de análisis del libro de la editorial Vicens Vives (2023).

Editorial <i>Vicens Vives</i> (2023)		
Organización del bloque de contenidos	Cuatro bloques de los saberes básicos (LOMLOE, 2020).	SÍ
	El libro forma parte el programa Comunidad en red y trabaja comprometido con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Incluye los cuatro bloques, aunque se estructuran en varios temas.	NO
Contenidos teóricos de la variación geográfica	Temas	o Tema 15: <i>Historia y evolución de la lengua. Lengua y sus comunidades</i> o Otros temas relacionados: 16 (prejuicios y actitudes) y 17 (planificación lingüística)
	Apartados	Tema 15: 1. <i>Empezamos</i> Reflexión sobre el indoeuropeo y las lenguas indoeuropeas (relación con la asignatura Geografía e Historia). 2. <i>Desarrollamos</i> Contenidos organizados en los siguientes puntos: (1) ¿Qué son el lenguaje, la lengua y el habla?; (2) La evolución de las lenguas; (3) Lengua y dialecto; (4) Lengua y región; (5) ¿Qué hablamos: español o castellano?; (6) La diversidad lingüística de España; (7) Otras culturas y sus lenguas; (8) El español de América, y (9) Las lenguas indígenas. 3. <i>Evaluamos</i> Actividades para evaluar lo aprendido y reflexionar en el cuaderno digital <i>Edubook</i> .

Cantidad de páginas dedicadas al tema	344-399. 55 de 399 páginas.		13,78 % del total del libro.
Tipo de actividades	Actividades iniciales reflexivas	SÍ	Incorpora preguntas de reflexión iniciales acerca de qué saben sobre las familias lingüísticas europeas.
		NO	
	Comentarios de texto	SÍ	Incorpora pocos comentarios de texto, entre los que podemos encontrar: – <i>Apuntes sobre la lengua que hablamos</i> (Graciela Melgarejo, <i>La Nación</i>). – <i>El español clásico (siglos XVI y XVII). Lengua y expansión política de España. El español en el Nuevo Mundo.</i> (Rafael Cano, <i>Arco Libros</i>).
		NO	
	Exposiciones orales	SÍ	No contiene ninguna exposición oral.
		NO	
Actividades competenciales	SÍ	No contiene actividades competenciales variadas, sino que en su mayoría encontramos ejercicios de comprensión al final de cada apartado, junto con algunos de identificación y de búsqueda en internet. Además, solo unos pocos se caracterizan por trabajar con mapas o con infografías lingüísticas.	
	NO		
Situación de aprendizaje pertinente	SÍ	No contiene ninguna situación de aprendizaje.	
	NO		

Este es un libro bastante extenso en el que se dedica un amplio espacio a la variación. Además de la variación geográfica, hay un tema (el 16) dedicado a los estereotipos, las lenguas en contacto, el bilingüismo o el concepto de lengua materna, entre otros conceptos. Por su parte, el tema 17 habla sobre la información de los organismos públicos, el lenguaje jurídico, la lingüística aplicada, el imperialismo lingüístico y la glotofagia, términos que los alumnos deben conocer para entender el contexto sociolingüístico que los rodea. En general, el libro incluye información completa y actividades finales competenciales que permiten que el aprendizaje sea significativo.

4.5.4. Editorial Proyecto Didacta Plus

El proyecto *Didacta Plus* se construyó con el objetivo de diseñar libros de texto competenciales de acuerdo con las nuevas tendencias metodológicas derivadas de la LOMLOE (2020). El análisis se puede observar en la Tabla 9.

Tabla 9. Ficha de análisis del libro del proyecto *Didacta Plus*

Proyecto <i>Didacta Plus</i> (2023)		
Organización del bloque de contenidos	Cuatro bloques de los saberes básicos (LOMLOE, 2020).	SÍ
	El libro se estructura en bloques y cada bloque es uno de los saberes básicos.	NO
Contenidos teóricos de la variación geográfica	Temas	Bloque I: Las lenguas y sus hablantes – Tema 1 – Tema 2
	Apartados	Tema 1: 1. <i>Orientaciones teóricas sobre el término lengua castellana, historia y evolución de la lengua</i> 2. <i>Variedades lingüísticas peninsulares y otras lenguas peninsulares (asturiano, aragonés y aranés)</i> 3. <i>Comentario de texto y ejercicios</i> Tema 2: 1. <i>El español en América y el mundo</i> Información sobre la diversidad lingüística de América, así como del español en África (especialmente Guinea Ecuatorial) y en Asia (el judeoespañol y el español en Filipinas).
Cantidad de páginas dedicadas al tema	7-53. 46 de 341 páginas.	13,49 % del total del libro.

Tipo de actividades	Actividades iniciales reflexivas	SÍ	No contiene ninguna actividad inicial que incite la reflexión previa.
		NO	
	Comentarios de texto	SÍ	Incorpora comentarios de texto, como un comentario sobre el artículo “Lenguas en contacto con el español y desafíos sociales” (Alicia Fernández García y Marta López Izquierdo, <i>HispanismeS</i>), así como un pequeño comentario sobre un fragmento de Jesús Tusón en el libro <i>Lingüística</i> (1994).
		NO	
	Exposiciones orales	SÍ	Contiene un debate en el tema 1 y se trabaja la oralidad, en parte, en la campaña de fomento del respeto a la diversidad lingüística. También se podría convertir la tarea final en una exposición oral (documento informativo para unas jornadas).
		NO	
	Actividades competenciales	SÍ	Contiene ejercicios competenciales. En el tema 1, se pide preparar una campaña de promoción del respeto a la diversidad lingüística, buscar información para colorear mapas sobre los dialectos del español y de las lenguas peninsulares o señalar los dialectos en los que se encuentran determinados rasgos (leísmo, seseo, yeísmo, etc.). En el tema 2, hay ejercicios como dibujar el área propia de cada lengua en un mapa, buscar las lenguas oficiales en distintos territorios, reflexionar sobre la (no) oficialidad de las lenguas, visualizar vídeos para identificar rasgos, etc.
		NO	
	Situación de aprendizaje pertinente	SÍ	Hay una situación de aprendizaje sobre el español en el mundo.
		NO	

Globalmente, este libro de texto presenta una teoría actualizada que es de especial interés en la actualidad. Además, los contenidos son los necesarios de acuerdo con el currículo (Real Decreto 243/2022) y las actividades son dinámicas y variadas, ya que fomentan la reflexión, el trabajo autónomo o los ejercicios interdisciplinarios, entre otros. Sin duda, de los cuatro libros de texto analizados es el que más se acerca a la LOMLOE (2020), tanto por su estructura (basada claramente en los bloques de los saberes básicos) como por el tipo de actividad presentada (actividades competenciales que implican trabajo grupal, reflexión, aprendizaje experiencial, etc.).

5. Conclusiones

Este trabajo presenta una perspectiva amplia y fundamentada sobre tratamiento de la variación dialectal en las aulas de lengua castellana de los institutos de Mallorca. Concretamente, después de analizar cómo define el tratamiento que se debe dar a esta cuestión según el currículo de la LOMLOE (lo que se recoge en el bloque “Las lenguas y sus hablantes”), se ha ofrecido una visión global sobre las prácticas de los docentes, por un lado, y las propuestas de los libros de texto, por el otro.

En primer lugar, pues, se ha podido ver cómo, a pesar de que la variación dialectal ha estado presente en la educación en las dos últimas décadas, la importancia que se le ha dado a este ámbito no siempre ha sido la misma; concretamente, ha sido con la LOMLOE (2020) que ha adquirido un papel mucho más pragmático y significativo.

Este cambio, sin embargo, no se ha visto reflejado en todos los libros de texto. Así, aunque estos materiales se construyen en función del currículum educativo (y, por lo tanto, todos contienen el bloque de la variación geográfica), la cantidad de páginas dedicadas a este ámbito es dispar en cada libro y, a menudo, insuficiente (por lo menos en relación con los otros bloques). Asimismo, a menudo las actividades no promueven aprendizajes competenciales y suelen ser actividades para reflejar, simplemente, un contenido teórico a veces sobrecargado. Esto no permite, en consecuencia, movilizar los saberes básicos vinculados con esta cuestión, que deben servir para construir la competencia comunicativa.

Finalmente, el grueso del análisis ofrecido ha sido el cuestionario sobre el abordaje de este tema en las aulas de los institutos de Mallorca y las percepciones de los docentes. Las respuestas contribuyen a considerar que es un ámbito al que se le dedica poco tiempo y poco esfuerzo y, además, es un campo en el que habitualmente hay poco material didáctico adecuado y competencial. Parte de los docentes atribuye este hecho a la falta de tiempo, al exceso de contenidos en los saberes básicos y a la falta de material adecuado. Otros, en cambio, consideran que no es un tema importante y precisamente por ello le dedican poco tiempo, destinándolo a otros aspectos que consideran más relevantes. Además, se observa un claro déficit formativo relacionado con esta cuestión, lo que sería necesario abordar desde las instituciones educativas.

En suma, esta investigación evidencia la situación actual del tratamiento de la variación geográfica en las aulas de Mallorca, con datos empíricos y testimonios que reflejan algunos de los avances, pero sobre todo ponen de manifiesto varias carencias. Por ello, es necesario replantear estrategias pedagógicas que prioricen esta dimensión y dotarla de un carácter más transversal, con el objetivo de fomentar en el alumnado una comprensión más profunda y un respeto hacia la diversidad lingüística.

6. Bibliografía

- Canale, Michael (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). Longman.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/1>

- Coseriu, Eugen (1981). Los conceptos de “dialecto”, “nivel” y “estilo de lengua” y el sentido propio de la dialectología. *Lingüística Española Actual*, 3(1), 1-32.
- Cremades, Elga; Solivellas, Ivan; y Tudela-Isanta, Anna (2025). Ideas y prejuicios sobre la lengua: una propuesta educativa para las aulas de secundaria. En Eva Aguilar-Mediavilla, Marta Salmerón, Mario Valera Pozo, María del Mar Vanrell, y Josep Vidal-Conti (Eds.), *Investigación educativa en red frente a los desafíos de la educación* (pp. 239-254). Octaedro.
- Criado de Diego, Cecilia (2024). Geolexi, un buscador de sinónimos dialectales aplicado al español como L2. En Isabel Molina Vidal, Alba del Pozo García, María García Florenciano y Juan Muñoz López (Eds.). *ELEUK Ampliando horizontes: propuestas didácticas y avances en investigación* (pp. 141-157). Instituto Cervantes.
- Fehrenbach, Nina R. (2020). *An overview of SLA theories with a focus on the affective filter hypothesis* [Trabajo final de máster]. University of Alaska Fairbanks.
- Gutiérrez, Edita; Bañeras, María; Bernabeu, Natalia; Caballero, María del Carmen; de la Fuente, María; Escribano, Elena; España, Sandra; Esteso, Félix; Gonzalo, Nieves; y Molero, Margarita (2023). *Lengua Castellana y Literatura I*. Vicens Vives.
- Hymes, Dell (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- León, Jorge; León, José; Pol, Cristina; y Urbeneja, Elena (2023). *Lengua Castellana y Literatura I*. Proyecto Didacta Plus.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lobato, Ricardo; y Lahera, Ana (2022) *Lengua Castellana y Literatura I*. Oxford.
- López, Azucena; Pérez, Antonio; Lumbreras, Pedro; y Alonso, Santos (2023). *Lengua Castellana y Literatura I*. Casals.
- Moreno-Fernández, Francisco (2019). *Variedades de la lengua española*. Routledge.
- Ortiz Jiménez, Macarena (2019). Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 182-198. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634>.
- Pilleux, Mauricio (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 266, de 6 de noviembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/11/02/1467/con>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/con>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 158, de 3 de julio de 2003. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/06/27/831>
- Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 2003. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/06/27/832>
- Sánchez Vicente, Andrea; y Aliaga-Aguza, Laura M. (2023). El tratamiento de la variación lingüística en el aula de lengua castellana y literatura. En Elke Castro (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 504-518). Dykinson.
- Taş, Tunay; y Khan, Özam (2020). On the Models of Communicative Competence. *Proceedings of GLOBETSONline: International Conference on Education, Technology and Science (June 5-6, 2020)*, 86-96. https://globets.org/globetsconference/files/Globetsonline_proceedings.pdf