

Presencia del español de Canarias en los libros de texto y su enseñanza en secundaria

The presence of Canarian Spanish within textbooks and the extent of its teaching in secondary education

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Interuniversitario)

Especialidad: Lengua y Literatura

Trabajo de Fin de Máster

Modalidad elegida: Investigación

Formato: Publicación científica

Alumna: Jennifer Zamora Hernández

Tutora: Carolina Jorge Trujillo

Índice

Resumen y <i>abstract</i>	3
Introducción	4
1. Marco teórico	5
2. Metodología	8
2.1. Procedimiento de la investigación	8
2.2. Sujetos analizados	9
3. Resultados obtenidos	10
3.1. Resultados acerca del libro de texto	10
3.1.1. <i>Editorial del libro de texto</i>	11
3.1.2. <i>¿En el libro aparece el español de Canarias?</i>	11
3.1.3. <i>En caso afirmativo, ¿en qué parte del libro se encuentra (el español de Canarias)?</i>	11
3.1.4. <i>¿Consideras que el contenido dedicado al español de Canarias se presenta de manera adecuada en el libro de texto con el que trabajas, tanto en calidad como en cantidad? Explica brevemente por qué</i>	12
3.1.5. <i>¿Añadirías o cambiarías algo del contenido sobre el español de Canarias que se incluye en el libro? En caso afirmativo, menciona qué añadirías o cambiarías y las razones de tu respuesta</i>	13
3.2. Resultados acerca de la didáctica del profesorado	14
3.2.1. <i>¿En tus clases trabajas el español de Canarias?</i>	14
3.2.2. <i>En caso afirmativo, ¿en qué parte del curso trabajas el español de Canarias?</i>	14
3.2.3. <i>En caso afirmativo, ¿cómo trabajas el español de Canarias?</i>	15
4. Discusión y conclusiones	16
Bibliografía	20
Justificación del formato elegido	22

Resumen: La variedad canaria, perteneciente a las llamadas “variedades meridionales o del sur”, es una de las hablas que gozan de poco prestigio, si bien esto se ha ido reduciendo con el paso del tiempo, sobre todo entre sus hablantes nativos y, en lo que concierne a este trabajo, entre el alumnado de secundaria. Resulta fundamental que los centros enseñen esta variedad en sus aulas, pero ¿cuál es la realidad? Para investigarla, se debe fijar la mirada, primeramente, en los libros de texto. ¿Cómo aparece en ellos el español de Canarias? ¿Es adecuado el contenido? Y, por otro lado, ¿el profesorado trabaja la variedad canaria en sus clases? ¿Cómo lo hace? Estas preguntas han llevado a plantear la realización de este trabajo, donde se ha hecho una entrevista o encuesta a profesorado de secundaria de todas las etapas para que respondan a estas preguntas, saber cuál es su opinión acerca de los libros e investigar acerca de cómo trabajan el canario. La conclusión que se ha extraído es que los libros de texto distan mucho de ser el referente ideal del canario, por lo que los docentes se esfuerzan por dar algunos rasgos para proporcionar una educación integral a los estudiantes.

Palabras clave: español de Canarias; variedad de lenguas; enseñanza; rasgos lingüísticos; libro de texto.

Abstract: Canarian Spanish, which belongs to the varieties known as “Southern Spanish”, is one of the dialects that are not viewed favourably among native speakers or, more related to this work, secondary school students, although this judgement has decreased over time. It is essential that high schools teach this Spanish variety, but what is the reality? In order to investigate this matter, we need to review the textbooks first. How do they present the Canarian Spanish? Is their content accurate? And, secondly, do instructors teach this variety? How do they do it? All these questions have brought us to elaborate this work, where we interviewed or conducted a survey with secondary school teachers to answer these questions, to know their opinion about their textbooks and to investigate their way of teaching this variety. We came to a conclusion: textbooks do not offer a proper model for the Canarian Spanish, therefore teachers attempt to show their students some linguistic characteristics in order to provide them with an integral education.

Keywords: Canarian Spanish; language varieties; teaching; linguistic characteristics; textbook.

I

ntroducción

El español de Canarias es, como es sabido, una de las variedades dialectales reconocidas dentro de la lengua española, y pertenece a las llamadas “variedades meridionales o del sur”. Como tal, goza de unas características fonéticas, gramaticales y léxicas que, si bien son compartidas mayormente con el andaluz y con el español de América (especialmente en los dos primeros planos), le permiten diferenciarse del resto. La siguiente cita esclarece lo comentado anteriormente:

[...] numerosas investigaciones que llegan a la conclusión de que apenas existen rasgos lingüísticos exclusivos del ámbito dialectal canario. Tal afirmación, lejos de pretender eliminar las diferencias, ha de aceptarse como la confirmación de que las coincidencias en la lengua son riqueza compartida, no pobreza que limita (Abril, 2000, p.10).

Sin embargo, el español de Canarias es una de las pocas variedades que, aunque se reconoce fácilmente, se compone de algunas características (en especial las peculiares realizaciones fonéticas de la palatal /tʃ/), que todavía provocan ciertas confusiones sobre todo entre los hablantes de las variedades septentrionales o del norte. Esto se refiere a la errónea concepción de que, por ejemplo, los canarios dicen *muyayo* en lugar de *muchacho*¹. Teniendo en cuenta este último dato y si añadimos el seseo y la aspiración de la /s/ implosiva, el canario, a pesar de la igualdad lingüística actual, conserva cierta fama de “dialecto poco prestigioso”, como sucede también con el resto de variedades meridionales. Es una concepción que una parte de los hablantes nativos aún mantiene hacia su propia variedad, incluidos los jóvenes. Hernández y Samper (2018, p. 181) hacen mención de esto en su trabajo: “Las ideas más reiteradas en la bibliografía de que disponemos insisten en que el canario tiene una visión negativa de su propia habla, padece un complejo lingüístico que se manifiesta a la hora de utilizar y valorar su modalidad dialectal”.

Todo esto hace evidente que los centros y el profesorado necesitan formar a las nuevas generaciones, en especial en secundaria (cuando la conciencia lingüística comienza a afirmarse) acerca de las variedades dialectales de España y, en nuestro caso, sobre el español de Canarias. O, al menos, se debería acotar una apropiada enseñanza en el territorio canario para que los adolescentes sean conscientes de las características de su variedad y de las confusiones que esta puede provocar entre los hablantes de la Península, además de inculcarles que todas las variedades son igual de válidas. No se debe olvidar que todos los dialectos provienen de una lengua común, el antiguo castellano, que fue evolucionando históricamente de diferente manera. Por tanto, son variedades de una lengua que representan el “modo de hablar” de un territorio, con sus propias peculiaridades. A este respecto, Manuel Alvar (1968, como se citó en Abril, 2000) señala en su trabajo:

¹ Este error se produce porque en Canarias se registran varios alófonos de /tʃ/. Dicho sonido presenta dos momentos en su realización: una oclusión seguida de una fricación (por ello, se clasifica como africada). En nuestras islas, también se puede encontrar la [ç] adherente, que ha perdido el momento fricativo, y una realización a medio camino entre las dos mencionadas. De ahí la confusión entre estas realizaciones y la /j/ cuando son percibidas por hablantes peninsulares.

El español de Canarias es, simplemente, una variedad regional de esa entidad universal que se llama español. Su peculiaridad no está en ser una jerga incomprensible, ni un retazo perdido en la geografía, ni un andrajo maltratado por el tiempo. El español de Canarias es tan buen español como el español de cualquier otro sitio; su característica está en esos elementos con que enriquece, da variedad y hace bella la lengua común.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, la gran pregunta que surge es: ¿cómo se forma actualmente a los jóvenes en las aulas de secundaria sobre las hablas canarias? Para poder indagar en este asunto, se tendría que fijar la mirada, primeramente, en el contenido de los libros de texto de secundaria sobre el español de Canarias, ya que es una de las principales herramientas de trabajo de los profesores en sus aulas y, en segundo lugar, atendiendo a la información del libro, habría que conocer de primera mano cómo trabajan los docentes el canario en sus clases. Este es, por tanto, el planteamiento de este trabajo.

Para responder a estas dos cuestiones mencionadas en el párrafo anterior, se elaboró una entrevista y, en su defecto, una encuesta, destinadas a profesorado de secundaria para contemplar cuál es la realidad educativa actual en nuestras islas. Por un lado, las preguntas se centraron en averiguar si se utiliza o no libro de texto en los centros, cómo es el contenido que trata el español de Canarias, si lo hubiera, y, por otro lado, se les preguntó a los docentes si trabajan o no esta variedad, en qué parte del curso la enseñan y cómo la imparten.

Cabe decir, antes de finalizar este apartado, que el número de entrevistados no es el ideal para que constituya una muestra estadística representativa de la realidad actual, por lo que se pretende que la información recabada sea una muestra ilustrativa de la actualidad para abrir el camino hacia un estudio más exhaustivo en un futuro acerca de esta.

1. Marco teórico

Antes de comentar los distintos estudios que existen sobre la variedad canaria, no debemos olvidar y, por ello, es obligado mencionar que esta variedad o, para ser más exactos, todas las variedades forman parte de uno de los criterios exigidos dentro del Currículum de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. No nos detendremos aquí en plasmar, directamente, el criterio entero de acuerdo con lo recogido en el *Boletín Oficial de Canarias* (BOC), pero sí explicaremos qué sucede en cada etapa educativa.

Como es sabido, en el próximo curso 2022-2023 empezará a entrar en vigor la nueva normativa estatal, la LOMLOE, publicada en 2020, pero solo se utilizará para algunos cursos (1º de la ESO, 3º de la ESO y 1º de Bachillerato). Sin embargo, en cuanto a la normativa que aún se está utilizando en este año en que se está redactando el presente trabajo, todavía seguimos bajo las directrices de la LOMCE (2013). Así pues, la normativa estatal recoge el currículo básico de la Educación Secundaria a través de la publicación del *Boletín Oficial del Estado* (BOE), aunque cabe señalar que cada Comunidad Autónoma debe elaborar su propio currículo atendiendo a la normativa publicada en la ley estatal y aplicando rasgos clave de su Comunidad.

Por tanto, para poder examinar cuál es el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias, se tiene que fijar la mirada en el BOC. En este documento, primeramente, hay una serie de apartados donde se introduce el documento, las competencias, la contribución a los objetivos de etapa, los criterios de evaluación, entre otros puntos, pero debemos detenernos en el apartado de “Contenidos” (BOC n.º 136, de 15 de julio, p. 7-10), donde se explica

brevemente el contenido de dicho documento, exponiendo los Bloques de Aprendizaje y los criterios de evaluación que se utilizan para cada uno. Así pues, atendiendo al contenido que interesa en este trabajo, se debe observar el Bloque de Aprendizaje III, titulado *Conocimiento de la Lengua*, que se divide en tres criterios, siendo el último de ellos el centrado en las variedades diatópicas (p. 8): “Por último, el tercero se refiere a las variedades de la lengua, con aprendizajes de singular importancia para esta Comunidad Autónoma”.

Para 1º de la ESO, el criterio persigue que los alumnos identifiquen y reconozcan la diversidad lingüística del español, con su bagaje histórico y conociendo sus principales rasgos diferenciales. También que sepa reconocer los estereotipos y prejuicios que existen en torno al plurilingüismo y las variedades dialectales, así como que evite ideas preconcebidas que estén relacionadas con las lenguas y los dialectos. Finalmente, remarca que los estudiantes reconozcan la norma culta con algunas características fónicas, gramaticales y léxicas.

Para 2º y 3º de ESO, el criterio es el mismo, salvo que añade la necesidad de que se valore la “diversidad como muestra de riqueza cultural y manifestación de la propia identidad” (p. 40, 57).

En 4º de la ESO, se centra más en que sean capaces de reconocer y utilizar los distintos registros lingüísticos, dependiendo de la situación comunicativa, que distingan las variedades geográficas del español y conozcan la norma culta canaria. Es interesante resaltar aquí las últimas palabras de este criterio, donde se remarca que reconozcan a la norma culta del español de Canarias “como variedad de prestigio de la lengua española, en la búsqueda de la seguridad personal en la comunicación lingüística” (p. 76).

Por último, en lo referente a 1º y 2º de Bachillerato, el criterio pretende que el alumnado sea capaz de explicar, a partir de textos orales y escritos, las variedades del español. El resto del criterio es una mezcla de lo señalado en las anteriores etapas.

Una vez se ha examinado y comentado el currículo, debemos centrarnos en los estudios previos que existen acerca de este tema. Viendo la bibliografía que se ha encontrado, podemos dividir estos estudios en tres partes.

1.^a) Por un lado, contamos con estudios que hablan acerca de cómo enseñar la variedad canaria. Tal es el caso de los trabajos de Hernández (2005), Abril (2000) y De las Heras (1996).

El primero de ellos, Hernández (2005, pp. 29-30), nos habla sobre la enseñanza del español de Canarias y comenta, citando a López Morales (1986), que la prioridad debe recaer en la variedad culta

[...] no solo porque se trate de un instrumento expresivo más rico, más variado, más preciso –dice H. López Morales–, sino porque es también el vehículo de la cultura: es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio y de la telecomunicación, del teatro, de la cátedra, de la administración, de la política... Manejar el sociolecto alto significa acceso a todo esto (1986: 47).

El siguiente estudio que queremos señalar es el de Abril (2000). En las páginas finales de su trabajo, propone “una serie de normas didácticas que tienen en cuenta las conclusiones de otras investigaciones y las recomendaciones más sensatas para el uso de la lengua común”

(p. 25), pero destacaremos aquí las que más nos interesan: el docente debe respetar las diferencias diatópicas y diastráticas; además, la enseñanza de la lengua debe enfocarse en corregir vulgarismos.

De las Heras (1996) también nos habla de que en las aulas debe ser una actividad obligatoria la enseñanza de la diversidad lingüística de España. Así, comenta lo siguiente al respecto:

una didáctica de la diversidad lingüística/sociolingüística nos parece no sólo insoslayable [...] sino ineludible si, en verdad, queremos adecuar la enseñanza a la situación sociolingüística de los destinatarios/beneficiarios de la misma, esto es, teniendo presente el valor comunicativo y educativo de la variedad dialectal, del habla del alumno, en el aula; en otras palabras, enseñando a partir de los usos individuales y/o locales del escolar, pasando por los más generalizados en su comunidad lingüística o de habla, hasta alcanzar los propios de la variedad estándar (p. 108).

2.^a) Por otro lado, dentro de esta tipología bibliográfica, hemos hallado los estudios de Braga y Belver (2016) y Gutiérrez y Romero (2022), quienes analizan la función de los libros de texto en la labor docente. Ambos trabajos coinciden en que los profesores dependen mucho de los libros de texto. En el primero de ellos se comenta que estos poseen unas funciones dentro del marco del desarrollo curricular; el segundo trabajo añade que los docentes utilizan el libro porque siguen la creencia de que la programación del aula gira en torno a él. Braga y Belver (2016) señalan en cuanto al libro de texto que “El libro de texto se ha configurado como una invariante de la escuela, como un material estable, de hecho el material pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela” (p. 200).

3.^a) Hemos reservado para el final los trabajos cuyo contenido nos ha parecido esclarecedor acerca de las actitudes lingüísticas. Hablamos de los estudios de Morín y Castellano (2006), de Hellström (2016), de Hernández y Samper (2018) y el Trabajo Final de Máster de Gutiérrez (2018).

Tanto las primeras autoras como la segunda se centran en analizar las actitudes o pensamientos negativos hacia la variedad canaria, pero las primeras se centran en la concepción que tienen los docentes y la segunda se enfoca en estudiantes universitarios. Así pues, Morín y Castellano (2006) observaron que el canario se ve de diferente forma dependiendo del sector encuestado:

Son las clases sociales culturalmente más pobres, al igual que otro de los grupos lingüísticos más inseguros (los jóvenes), los que tienden a marcar nuestra variedad de lengua como inferior a otras modalidades. El referente modélico suele ser “el español peninsular”, aunando todas las variantes geográficas de la Península como si de una única variante se tratara (p. 261).

Por otro lado, Hernández y Samper (2018) enumeran varios estudios en los que se hace referencia a la visión negativa que los canarios mantienen hacia su propia modalidad en comparación con el español de la Península, que consideran como prestigioso. Además, en el estudio que llevaron a cabo, se encontró que la mayor parte de sus entrevistados señalaba la variedad castellana como la más prestigiosa. Estas conclusiones se extrajeron teniendo en cuenta las variables *edad*, *sexo* y *formación en dialectología o sociolingüística*, entre otras.

Por último, el trabajo de Gutiérrez (2018) nos parece extremadamente remarcable dentro de nuestro estudio, ya que su contenido es el más parecido al objetivo que se persigue aquí. La autora realiza varias entrevistas a alumnos de secundaria, en concreto de 1.º de ESO y 1.º de Bachillerato, para saber cómo conciben su propia variedad. También hace una

breve encuesta al profesorado del centro donde realizó sus prácticas y extrajo distintas conclusiones de interés, que se comentarán más adelante en el apartado de “Discusión y conclusiones”. Además, estudia el currículo de secundaria y bachillerato, así como las competencias clave.

Como se puede apreciar, el contenido reseñado en este apartado pone en el punto de mira la importancia de la enseñanza de la variedad canaria en el contexto del aula de secundaria de nuestras islas, que ha sido el punto de partida para desarrollar este trabajo y que, como veremos en el apartado de “Resultados”, es lo que el profesorado encuestado intenta llevar a cabo en su labor docente.

2. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación y analizar la presencia del español de Canarias en los libros de texto y en la enseñanza de secundaria, se ha llevado a cabo una entrevista o, en su defecto, una encuesta a distintos profesores de las Islas. Pasemos a describir tanto los sujetos como las preguntas que se les han planteado.

2.1. Procedimiento de la investigación

Con el objetivo de analizar la realidad del tema que nos ocupa, se redactó una lista de preguntas para la entrevista que se llevó a cabo y se elaboró una encuesta con las mismas cuestiones para el profesorado que accediera a colaborar, pero que no pudiera realizar la entrevista por su situación personal y/o profesional.

Además, es importante señalar que se elaboraron dos encuestas diferentes. Una vez nos pusimos en contacto con el profesorado, nos dimos cuenta de que había algunos que no utilizaban libro de texto en sus clases, así que elaboramos una segunda encuesta que contenía preguntas acerca de su ubicación geográfica y los cursos en los que desempeñan su labor docente actual, y se plantearon las preguntas relacionadas con el trabajo del profesorado en el aula, dejando de lado las cuestiones relacionadas con el libro. En definitiva, ambas encuestas son muy similares, con la excepción de que en una de ellas no se inquiriere acerca del libro de texto por no utilizarse en su práctica diaria.

A continuación, se presentan las preguntas empleadas para la encuesta de mayor extensión:

1. Isla y ciudad en la que impartes clases.
2. Cursos en los que das clases.
3. Editorial del libro de texto.
4. ¿En el libro aparece el español de Canarias?
5. En caso afirmativo, ¿en qué parte del libro se encuentra?
6. ¿Consideras que el contenido dedicado al español de Canarias se presenta de manera adecuada en el libro de texto con el que trabajas, tanto en calidad como en cantidad? Explica brevemente por qué.
7. ¿Añadirías o cambiarías algo del contenido sobre el español de Canarias que se incluye en el libro? En caso afirmativo, menciona qué añadirías o cambiarías y las razones de tu respuesta.
8. ¿En tus clases trabajas el español de Canarias?

9. En caso negativo, explica brevemente por qué no lo trabajas.
10. En caso afirmativo, ¿en qué parte del curso trabajas el español de Canarias?
11. En caso afirmativo, ¿cómo trabajas el español de Canarias?

Como se puede comprobar, las preguntas se centran en, primero, averiguar la isla y la ciudad donde los participantes imparten clases para poder ubicar a cada sujeto. Cuando nos pusimos en contacto con el profesorado de todos los centros posibles, se les aclaró que todos sus datos se tratarían de manera anónima en el trabajo, de ahí que se haya planteado así la primera pregunta, sin incluir ninguna relacionada con el centro de manera más específica.

En segundo lugar, se les preguntó a todos los participantes el curso o los cursos con los que trabajan actualmente, pero, como se verá a lo largo del trabajo, no utilizamos esta variable para nuestro análisis, pues no nos pareció relevante teniendo en cuenta la información obtenida.

El resto de las preguntas se puede dividir en dos partes, como también lo haremos al comentar los resultados que se obtuvieron: en primer lugar, se plantean algunas cuestiones relacionadas con el libro de texto y su contenido sobre el español de Canarias y, en segundo lugar, se proponen preguntas sobre la didáctica empleada por el profesorado con su alumnado acerca de nuestra variedad lingüística.

Estas preguntas se mantuvieron a la hora de llevar a cabo la entrevista, con la excepción de la primera, pues el encuentro con cada informante se desarrolló en el centro del profesorado que accedió, así que ya contábamos de antemano con esta información.

2.2. Sujetos analizados

Este trabajo ha contado con el testimonio de 12 sujetos que aceptaron realizar la entrevista o la encuesta.

Como ya habíamos adelantado en el apartado de “Introducción”, sabemos que no contamos en nuestro estudio con una muestra estadísticamente representativa que pueda conducirnos a una conclusión fidedigna acerca de cómo es la realidad en el aula de secundaria en cuanto a la presencia del español de Canarias. Sin embargo, una vez realizadas las entrevistas y las encuestas, hemos comprobado que la información recabada resulta bastante ilustrativa para comprobar brevemente y como primera aproximación la situación actual y, como mencionamos más arriba, al conseguir unas respuestas tan diferentes por parte de los sujetos, pretendemos que este trabajo sirva de preámbulo a un posible estudio más exhaustivo en el futuro.

Volviendo al tema que nos ocupa, los participantes se pueden dividir en dos grandes grupos según su procedencia:

1.º) 8 de estos sujetos pertenecen a la isla de Tenerife, concretamente a la parte norte de la isla.

2.º) 4 de ellos son de la isla de Gran Canaria, dos de ellos del norte y los otros dos del sur.

Este hecho resulta de interés, pues hemos contado con informantes procedentes de las islas capitalinas del archipiélago (por tanto, pertenecientes a las dos provincias de Canarias).

Más adelante se comprueba si esta oposición diatópica ha arrojado datos relevantes en nuestro análisis.

Para poder referirnos a los sujetos en el apartado de resultados, se ha etiquetado a cada uno de ellos como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.
Etiquetaje y descripción de los informantes

Etiqueta	Descripción del informante²
S1	Profesor del norte de la isla de Tenerife
S2	Profesora del norte de la isla de Tenerife
S3	Profesor del norte de la isla de Tenerife
S4	Profesor del norte de la isla de Tenerife
S5	Profesor del sur de la isla de Gran Canaria
S6	Profesora del norte de la isla de Gran Canaria
S7	Profesora del norte de la isla de Gran Canaria
S8	Profesor/a del norte de la isla de Tenerife
S9	Profesor/a del norte de la isla de Tenerife
S10	Profesor/a del norte de la isla de Tenerife
S11	Profesor del sur de la isla de Gran Canaria
S12	Profesor/a del norte de la isla de Tenerife

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados obtenidos

A continuación, pasaremos a mencionar cuáles son las respuestas que hemos obtenido por parte del profesorado que accedió a colaborar. Cabe señalar que, aunque el número de participantes es pequeño, obtuvimos algunas respuestas que nos parecen importantes remarcar, pero que comentaremos más exhaustivamente en el siguiente apartado (v. “Discusión y conclusiones”). Hemos dividido el resto de los resultados en dos secciones: una para las respuestas obtenidas a las preguntas relacionadas con el libro y otra para la información sobre la didáctica del profesorado. Además, estas dos secciones cuentan con varios subepígrafes, cada uno dedicado a cada pregunta realizada.

3.1. Resultados acerca del libro de texto

En esta sección se debe remarcar que, como ya habíamos adelantado en el apartado de “Metodología”, de los 12 participantes, 9 de ellos aseguraron utilizar el libro de texto en sus clases. En las líneas siguientes exponemos las respuestas obtenidas, si bien solo nos detendremos en aquellas que nos han resultado más relevantes para profundizar en nuestra investigación.

² Debe notarse que, en los casos en que nos referimos a los informantes como “profesor/a”, se trata de personas que participaron en la encuesta cuyo género, debido a distintas circunstancias, no pudimos identificar.

3.1.1. Editorial del libro de texto

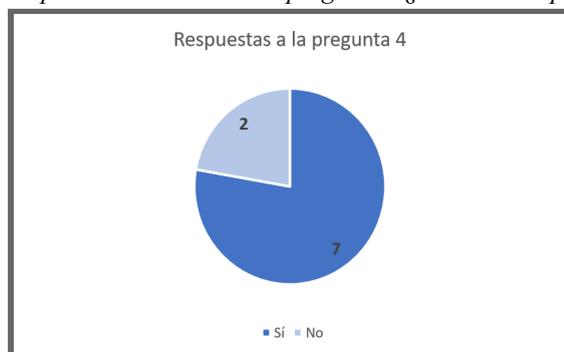
Según los datos que hemos obtenido, 3 de los sujetos que, además, pertenecen al mismo centro, utilizan la editorial SM, titulado *Savia Nueva Generación*; otros 4 sujetos utilizan la editorial Casals, pero cabe destacar que uno de ellos pertenece a un centro distinto; y, por último, los 2 últimos sujetos, que trabajan en distintos centros, utilizan la editorial Vicens Vives.

3.1.2. ¿En el libro aparece el español de Canarias?

En esta pregunta, y como se observa en la Figura 1, de los 9 sujetos que usan libro, 7 de ellos respondieron afirmativamente a esta pregunta, mientras que 2 de ellos negaron que apareciera.

Figura 1.

Respuestas obtenidas a la pregunta “¿En el libro aparece el español de Canarias?”



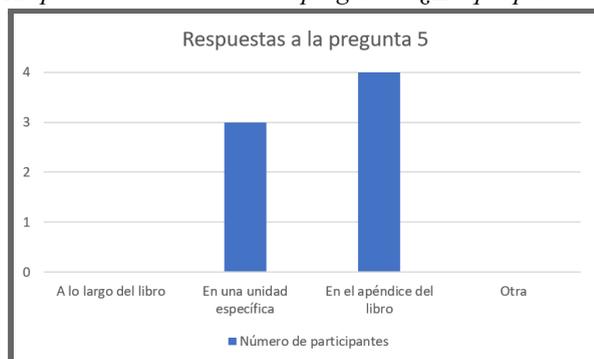
Fuente: elaboración propia.

3.1.3. En caso afirmativo, ¿en qué parte del libro se encuentra (el español de Canarias)?

Como podemos apreciar en la Figura 2, a los sujetos se les propusieron cuatro opciones como respuesta. Vemos que las respuestas se han centrado en dos de estas opciones: de los 7 participantes, 3 han señalado que aparece dentro de una unidad específica del libro de texto, mientras que 4 de ellos han apuntado la opción del apéndice del libro. Debemos añadir aquí que los 3 primeros pertenecen a un mismo centro y, por tanto, los libros presentan la misma estructura; algo similar sucede con los 4 últimos, donde 2 de ellos pertenecen al mismo centro.

Figura 2.

Respuestas señaladas en la pregunta “¿En qué parte del libro se encuentra el español de Canarias?”



Fuente: elaboración propia.

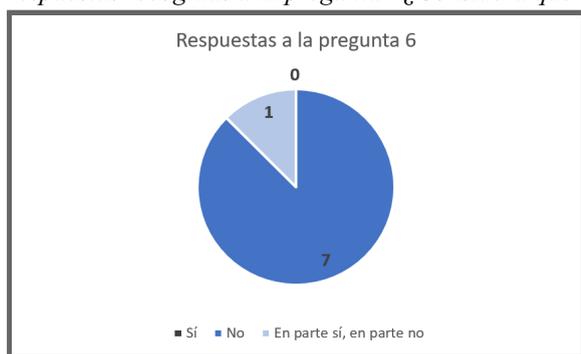
Nos interesa señalar aquí una de las respuestas obtenidas. El informante S4 señaló que la información se encontraba en el apéndice del libro y nos ha explicado que cuentan con el libro tanto en formato físico como en licencia digital. El libro físico es de temática general, no específico de Canarias, pero en la licencia digital aparecen dos temas extra que no están en la versión física: hay un tema de Lengua, dedicado al español de Canarias, y un tema de Literatura, centrado en la literatura canaria. Ambos temas aparecen en el apéndice del libro, en una sección llamada “Contenidos específicos”, y cada uno consta solo de dos o tres páginas.

3.1.4. ¿Consideras que el contenido dedicado al español de Canarias se presenta de manera adecuada en el libro de texto con el que trabajas, tanto en calidad como en cantidad? Explica brevemente por qué

Hay que indicar primeramente que, si bien en la pregunta anterior acerca de la presencia del contenido de la variedad canaria solo 7 sujetos dieron una respuesta afirmativa, uno de los participantes que respondió negativamente también contestó a esta cuestión. Por tanto, si comprobamos la Figura 3, el número de respuestas obtenidas es de 8, en lugar de 7. Se puede observar que la mayor parte de los entrevistados respondió que el contenido no es adecuado, y solo uno de ellos marcó la opción “en parte sí, en parte no”.

Figura 3.

Respuestas recogidas a la pregunta “¿Considera que el contenido [...] se presenta de manera adecuada [...]?”



Fuente: elaboración propia.

Las respuestas que hemos obtenido para justificar la opción elegida se pueden resumir en que el contenido que aparece es insuficiente tanto en calidad como en cantidad, aunque la mayor parte de ellos pone énfasis en este segundo aspecto. Sin embargo, creemos que algunas de las respuestas resultan realmente ilustrativas respecto a este tema, por lo que citamos a continuación algunas de ellas:

S1: “No, en cantidad porque solo se dedica un cuadro y ya está, y en calidad porque se nota que es un libro redactado por un peninsular [al decir que pronunciamos *muyayo* en lugar de *muchacho*]”.

S3: “No, desde mi punto de vista deberían dar un mayor tratamiento al dialecto canario dentro del castellano, claro, para que los alumnos vean la diferencia que hay y vean, sobre todo, los vocablos que son correctos y los que son incorrectos”.

S4: “No sirve para absolutamente nada, pero para nada, es horrible, es insuficiente. Pero, al mismo tiempo, lo poco que meten no tiene ningún sentido porque, evidentemente, no es para el nivel [de 3.º de la ESO]”.

S6: “Porque apenas hay referencia a características propias del español que se usa aquí. Se dice algo del uso de *ustedes* cuando se ve los pronombres, y cuando se estudia el verbo también hay una pequeña referencia al uso de la forma verbal que le correspondería al pronombre”.

S7: “En el curso de 2.º y 3.º ESO los contenidos canarios aparecen en el fascículo del segundo trimestre, y solo versa sobre las características del habla. La parte de literatura aparece en un solo fascículo independiente del libro en 1.º ESO”.

La informante S7 fue quien respondió “en parte sí, en parte no”. Como realizó la encuesta, nos aventuramos a deducir de su respuesta que el contenido que aparece es adecuado en calidad, pero hace falta una mayor cantidad del mismo.

3.1.5. ¿Añadirías o cambiarías algo del contenido sobre el español de Canarias que se incluye en el libro? En caso afirmativo, menciona qué añadirías o cambiarías y las razones de tu respuesta

Volvemos a contar, en esta ocasión, con el testimonio de los 7 informantes que teníamos inicialmente. Todos ellos han contestado afirmativamente a esta pregunta y cada uno ha dado una explicación bastante distinta del resto, con respuestas que van desde introducir mayor contenido hasta eliminar tópicos falsos. Como ya hicimos en la pregunta anterior, mostramos aquí las diversas respuestas que han dado algunos de los participantes:

S1: “Lo cambiaría todo. Añadiría que la diversidad lingüística de España se siga tratando como tema porque está en el currículo y no se trabaja, además de que la calidad del contenido la cambiaría porque lo que hay y nada es lo mismo”. El entrevistado añade que es importante que se editen libros aquí o que lo haga alguien con conocimiento de nuestras hablas y de la diversidad lingüística. Y, con respecto a esto último, se le preguntó si añadiría ese contenido en un tema específico o a lo largo del libro, a lo que respondió que lo situaría en uno o varios temas.

S3: “Prefiero que haya un apartadito en todos o en varios de los temas en lugar de en el apéndice”.

S7: “Añadiría artículos periodísticos y articulistas canarios de renombre; programas de radio hechos en Canarias y en el que se pueda valorar y reconocer el uso del habla canaria culta; incluiría autores y textos literarios de literatura juvenil contemporáneos. Las editoriales deberían facilitar recursos en *podcast* con material audiovisual que versara en este sentido de la difusión y prestigio del uso del habla canaria en contextos cultos”.

S10: “Explicación exhaustiva y sin los errores habituales, provocados por el desconocimiento de quien lo desarrolla”.

Se puede apreciar la diversidad en la justificación y el contenido que todo este profesorado añadiría, pero, de manera general, se ve que la información que aparece en los libros de texto es bastante insuficiente según este profesorado, que requiere que se dé una caracterización más exhaustiva. Otro de los aspectos que más llama la atención es la sugerencia de algunos informantes acerca de que en el libro aparecen tópicos provenientes del desarrollador, que dejan ver que este desconoce la variedad sobre la que está escribiendo, hecho que obstaculiza la obtención de contenido de calidad. Debido a esto, como se verá en

los próximos apartados, los participantes S1, S3 y S4 se han visto forzados a crear su propio material para trabajar los aspectos del habla canaria que más les interesa que los estudiantes conozcan.

3.2. Resultados acerca de la didáctica del profesorado

3.2.1. ¿En tus clases trabajas el español de Canarias?

Recordemos aquí, para comenzar este epígrafe, que esta es la primera pregunta que se aleja del contenido del libro de texto y se centra en la enseñanza del profesorado. Por tanto, todos los sujetos (los 12 entrevistados) han respondido a esta cuestión, coincidiendo en una respuesta afirmativa.

Como consecuencia de lo anterior, cabe señalar aquí que no se obtuvo ninguna respuesta a la pregunta “En caso negativo, explica brevemente por qué no lo trabajas”, un dato que nos parece de gran relevancia, ya que se trata de un contenido que, como se ha dicho, forma parte del currículo de la asignatura y en el que todo el profesorado que ha participado en esta investigación muestra interés en sus clases.

3.2.2. En caso afirmativo, ¿en qué parte del curso trabajas el español de Canarias?

En esta ocasión, se trata de una pregunta que hemos planteado para que los participantes pudieran responder de manera abierta pues, lógicamente, el español de Canarias es un tema que se puede tratar de múltiples formas. De acuerdo con las respuestas que hemos obtenido, los docentes trabajan la variedad canaria de dos maneras: en un tema específico, dedicado a las variedades lingüísticas, o durante todo el curso. Esta última respuesta es la más utilizada por nuestros informantes. Así pues, hemos dividido a los informantes en dos grupos, de acuerdo con ambas respuestas y, posteriormente, plasmamos algunas de las opiniones que hemos obtenido y que nos han parecido ilustrativas:

1. Informantes que trabajan el español de Canarias en un tema concreto: S1, S4, S5, S9 y S12. Debemos señalar aquí que muchos de ellos trabajan la variedad con motivo de la celebración del día de Canarias (30 de mayo); el resto, en temas dedicados a las modalidades de la lengua o al bilingüismo (aunque esta última no sea la situación de los hablantes canarios), entre otros.
2. Informantes que trabajan la modalidad a lo largo del curso: S2, S3, S6, S7, S8, S10 y S11. Algunos de ellos lo hacen de forma transversal; otros, cuando aparece contenido pertinente o ven la oportunidad, entre otras razones.

Las respuestas que se mencionan a continuación pertenecen a los informantes del segundo grupo, ya que el primero no puntualizó muchos detalles, y consideramos que resulta más enriquecedor para el objetivo que se persigue en este trabajo lo que exponemos en las líneas siguientes:

S6: “Siempre que hay ocasión lo menciono y explico, es decir, en el caso de trabajar el léxico pregunto por expresiones canarias, canarismos... Cuando vemos el sintagma verbal o el uso de los pronombres les explico las diferencias con el español de la Península, pero, sobre todo, les dejo claras cuáles son las características propias del español de Canarias y el hecho de que son tan válidas como las propias del español que se habla en la Península”.

S7: “En todas las unidades y durante las explicaciones utilizo y puntualizo el uso del habla canaria; al alumnado de origen canario, y que proviene de familia canaria en su mayor parte, les suelo puntualizar la expresión oral, cuando usan de manera incoherente las formas verbales en 2.^a persona del plural y el pronombre átono en 2.^a persona plural”.

S11: “Suele ser transversal, cuando se tocan aspectos de literatura o lengua, si bien hay partes del temario (variedades de la lengua, por ejemplo) en las que se hace más hincapié”.

3.2.3. En caso afirmativo, ¿cómo trabajas el español de Canarias?

Antes de comentar las respuestas obtenidas, debemos mencionar que esta pregunta se ha utilizado no solo para averiguar la metodología empleada por los participantes, sino también para que ampliaran la información acerca de si usan o no el libro de texto para ello, hecho que nos permitió averiguar que, de los 3 sujetos que negaron usarlo, 2 nos comentaron que no utilizaban el libro por decisión del centro.

Por otra parte, hemos de señalar aquí que 2 de los informantes no contestaron a la pregunta. Finalmente, atendiendo a la información proporcionada por los participantes, podemos ver que hay una gran variedad de métodos, ya que cada docente se adapta al contenido que quiere trabajar según su propia metodología.

S1: “El último tema del curso siempre lo he dedicado a la diversidad lingüística y me centro en el canario. [...] Los chicos tienen asimilado que el canario es peor que el español estándar. No lo trabajo con el libro sino con un tema que he diseñado yo. [...] Hablamos de la Academia Canaria de la Lengua y todo ese contenido entra en el examen. Y siempre va ligado a alguna actividad competencial donde se hila cultura, lengua, etc.”. Cuando el informante habla de “actividad competencial”, se refiere a que su centro realiza actividades donde se mezcla el contenido de la asignatura con la vida cotidiana.

S2: “Constantemente hago alusión a las diferencias [entre el español de Canarias y el resto de variedades] y lo trabajo transversalmente en cada tema que vemos. Dentro de la programación, no hago un tema específico porque no hay tiempo, pero si se replanteara la programación, sí. [...] No hago exámenes ni ejercicios sobre el español de Canarias”.

S3: “En el libro viene poco [contenido de la variedad], así que creo mi propio material y en el examen pongo algo específico de lo que trabajo con mis alumnos”.

S4: “No utilizo el libro porque yo hago mi propia programación. [...] Llevo solo dos años ejerciendo, pero me gustaría hacer alguna prueba o ejercicios. [...] Este año quiero trabajar con textos, como *Los cuentos de Pepe Monagas*”.

Además, ya que crea su propio material, nos mostró una ficha que confeccionó él mismo para trabajar el español de Canarias, añadiendo solo los aspectos de la variedad a los que les confiere mayor importancia. Nos comenta lo siguiente acerca de esta ficha: “Pues básicamente en esta primera parte les hablo un poco de prestigio y de complejo. Luego de la norma, por supuesto, de que [...] se trata de una cuestión de prestigio lingüístico y ya está. [...] Luego un poquito de rasgos fonéticos [...], el *vosotros* y el posesivo *vuestro*, [...] del tiempo verbal y luego ya el léxico.

S5: “Como es un tema árido, aburrido y muy teórico, les hago hacer trabajos y a un grupo le toca el canario. [...] Aparece algo [de contenido] dentro de los exámenes”.

S6: “Siempre lo he hecho como indiqué arriba [en la encuesta]. Llevo 30 años en la enseñanza y me molesta muchísimo que se imite acentos, minusvalorando el nuestro. He encontrado algunos alumnos que utilizan el *vosotros* y la forma verbal correspondiente, al preguntarles la razón (por padres peninsulares o por obligación en el colegio) me contestan que suena mejor. Por supuesto, intento elegir lecturas de autores canarios (en la medida de lo posible) lo que hace más cercana la lectura y el español de esta parte. De igual manera, siempre les hago trabajar el léxico canario con ocasión del Día de Canarias. Me parece una buena manera de que no se pierda del todo. Y, por último, siempre voy preguntando palabras, expresiones... y he visto que se conservan más en zonas rurales y más alejadas de la capital”.

S7: “En la expresión oral, durante las exposiciones, hago hincapié en la expresión de la modalidad culta canaria cuando el alumnado es de origen canario y, por contagio con los medios de comunicación, consideran que la realización prestigiada es el uso castellano de la 2.^a persona del plural, y no el uso de *ustedes*; al igual que el uso del imperativo plural en vez del presente de subjuntivo de 3.^a persona del plural, como marca el uso de la modalidad culta canaria. En cuanto a la literatura, empleo textos de libros que he ido seleccionando al cabo del tiempo”.

S10: “Sin libro, con ejercicios como el *Wordle*³ canario o reflexiones para concienciarlos sobre vocabulario, dicción y morfosintaxis, como el uso del *ustedes*”.

S11: “[...] Se trabaja en clase de forma que el alumnado conozca la riqueza del lenguaje y aprenda a valorarla, tratando prejuicios lingüísticos (propios o ajenos). Obviamente, luego esos conceptos aparecen en exámenes, trabajos, etc. para evaluar el grado de conocimiento adquirido”.

Como podemos observar, cada informante trata el español de Canarias en sus clases de forma distinta, atendiendo a los aspectos que más les resultan relevantes. Además, recordemos que previamente se dijo que S1, S3 y S4 crean su propio material debido a las deficiencias del libro de texto, hecho que podemos comprobar aquí si se revisa el testimonio de cada uno de ellos.

Para terminar este apartado, se puede comprobar que la procedencia de los sujetos no ha supuesto una diferencia significativa en sus respuestas, pues hubo unanimidad en cuanto a su concepto del libro de texto y la metodología es diferente tanto entre las dos islas capitalinas como dentro de cada una de ellas.

4. Discusión y conclusiones

Al principio de este trabajo, planteamos el punto de partida que nos llevó a realizar esta investigación. Recordemos, como señalamos en la “Introducción”, que, teniendo en cuenta la importancia de impartir la variedad canaria en el aula de secundaria, surgió la siguiente pregunta: ¿cómo se forma actualmente a los jóvenes en las aulas de secundaria sobre las hablas canarias?

³ Se trata de un juego *online* que consiste en adivinar una palabra de cinco letras. Solo hay una palabra cada 24 horas y puedes compartir tus resultados. Es uno de los juegos que se puso de moda desde hace poco tiempo.

Para responder a esta cuestión, nos hemos centrado, primeramente, en analizar los libros de texto utilizados por el profesorado que accedió a colaborar, según la visión proporcionada por estos informantes. Hemos podido comprobar que el contenido de estos libros no contempla la verdadera realidad del español de Canarias. Con ello, nos referimos a que, aunque han sido pocas las muestras que hemos conseguido, hemos visto que el libro de texto deja a un lado, como un tema “extra”, las variedades del español, además de que el contenido de la variedad está bastante incompleto. Esa es la situación reflejada en nuestros datos, y parece ser que no se trata de un problema arbitrario que nos apareciera a nosotros al realizar este análisis. Si atendemos al estudio de Gutiérrez (2018), la autora analiza libros de texto de todas las etapas de secundaria, obteniendo los mismos datos finales que hemos conseguido aquí: “como hemos podido observar el contenido de los libros de texto en referencia al español de Canarias es muy pobre y en muchos casos con datos poco precisos o erróneos” (p. 43).

Con respecto al contenido presentado mayoritariamente en el apéndice de los libros, queremos recordar, nuevamente, que las variedades del español forman parte del esencial contenido que aparece en el currículo actual de secundaria, como ya apuntábamos más arriba (v. “Marco teórico”). Por tanto, ¿por qué las editoriales proponen este contenido como un tema aparte, fuera del contenido central, en lugar de aparecer, como sucede con el resto de libros analizados, en una unidad específica? Esta información nos parece sumamente alarmante, puesto que, hoy en día, los libros de texto se siguen concibiendo como el principal método de enseñanza o, en su defecto, muchos docentes lo consideran como una guía de contenidos que deben trabajarse en el aula. Ya señalaban Braga y Belver (2016, 201), basándose en los estudios de Puelles (2000) y Torres (1994), que, para entender el papel predominante del libro en las escuelas, se necesita comprender las funciones que cumple en el marco del desarrollo curricular: realiza una determinada selección cultural y es un producto de consumo. Pero la afirmación más relevante, citando a Braga y Belver (2016), es la siguiente:

Se convierten en el currículum real. El libro de texto se ha convertido en un producto escolar específico en el que se materializa el currículo en todas sus dimensiones (Escolano, 1997). Si bien la lógica nos debería llevar a considerarlos exclusivamente como mediadores del aprendizaje de los alumnos, entre otros muchos, la realidad es que históricamente se han configurado también como la más importante propuesta curricular que interpreta y concreta el currículum oficial para el profesorado (p. 202).

Estos autores no son los únicos que hacen referencia al libro de texto de esa manera. También Gutiérrez y Romero (2022) apuntaban en la introducción de su trabajo que el libro de texto ha sido “criticado y rechazado desde los movimientos de renovación pedagógica” (p. 154), pero sigue siendo el foco de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, añaden lo siguiente (p. 157):

Aun así, cabe preguntarse qué es el libro de texto y de qué manera se puede considerar como representativo de los medios de enseñanza que se utilizan en las clases (Johnsen, 1996). Hoy en día, con la revolución digital los profesores tienen a su disposición mucha información para complementar u organizar sus clases. Incluso el no utilizarlo nos puede llevar a afirmar que, “Los libros controlan la situación del aula hasta el punto de que no usarlos se considera como una muestra de independencia” (Johansson, 1988, p. 35). Sin embargo, la mayoría de docentes [...] lo utilizan como herramienta fundamental para sus clases siguiendo la creencia extendida de que la programación del aula gira en torno a él (Ferrer, 2015, p. 52).

Por esta razón, creemos que las editoriales deberían enfocarse más en las variedades del español, destacando en nuestro caso el español de Canarias. Además, este contenido debe ser adecuado y no caer en errores o tópicos fruto del desconocimiento acerca de la variedad, como señalaron anteriormente algunos de los informantes. Para ilustrar esta situación, queremos mencionar ejemplos que nos han comentado dos de los informantes acerca de su libro de texto.

En primer lugar, el informante S1 nos mostró su libro de texto, donde aparece la pronunciación ya comentada de *muyayo* en lugar de *muchacho* dentro de las características del español de Canarias. En segundo lugar, el participante S4 nos proyectó el tema de Canarias con el formato digital del libro, donde se dedican dos apartados a “la ausencia de s ante c y f” y el seseo, pero esto no se explica en el libro, sino que se plantean algunas actividades donde no aparece correctamente reflejada la aspiración. Además, el nombre del apartado no es el adecuado. Estos ejemplos son claras muestras de desconocimiento por parte del redactor del libro, que puede llevar a los alumnos a confusión sobre la variedad si el docente no actúa como mediador de este contenido.

Todo esto nos lleva a la segunda parte de nuestro trabajo: la didáctica del profesorado. Hemos podido comprobar que nuestros informantes se sienten preocupados porque muchos de sus alumnos consideran su propia variedad como poco prestigiosa, hecho que los lleva a sentirse inseguros al hablar y a cambiar algunos de los rasgos más característicos del español de Canarias, así como a considerar el español peninsular como el más prestigioso de todos. Esta es una idea que, si bien viene de mucho tiempo atrás, los docentes deben empezar a combatir. De ahí que, entre otras razones, consideremos que la enseñanza de la variedad lingüística sea uno de los temas fundamentales dentro de la programación. Y es que esto no es algo nuevo. Anteriormente se hizo una división de bibliografía según el contenido, y en esos trabajos se refleja lo que acabamos de comentar. Por ejemplo, Hernández (2005) señala lo siguiente:

se nos exige, creo, un objetivo realismo [sic] que nos sitúe en óptimas condiciones de afrontar desde las aulas la tarea de conseguir que nuestros jóvenes ciudadanos lleguen a ser unos usuarios competentes del idioma, seguros y satisfechos de una modalidad lingüística que, con peculiaridades que la distingue de las otras, lo identifican con lo suyo, al tiempo que lo acercan más, si cabe, a esa amplia comunidad constituida por todos los hablantes del español (p. 31).

Abril (2000) hace referencia también a que las características propias de la modalidad canaria deberían ser respetadas y que se deberían tomar las medidas correspondientes, tanto en política lingüística como en la didáctica de la enseñanza:

Estas señas de identidad merecen tanto el respeto como las medidas necesarias en su favor, sea en forma de la articulación de políticas lingüísticas, sea en las sugerencias para su enseñanza a partir de recomendaciones didácticas que, por otra parte, nos parecen necesarias (p. 12).

Ya habíamos adelantado, además, los trabajos de Hellström (2016), de Morín y Castellano (2006) y de Hernández y Samper (2018), quienes, en sus respectivos estudios, llegaron a las mismas conclusiones. Pero podemos resaltar aquí un comentario de Hernández y Samper (2018), en el que realizan un resumen sobre las ideas que encontraron en la bibliografía que emplean, y que refleja la afirmación que ahora nos ocupa: “Las ideas más reiteradas en la bibliografía de que disponemos insisten en que el canario tiene una visión negativa de su propia habla, padece un complejo lingüístico que se manifiesta a la hora de utilizar y valorar su modalidad dialectal” (p. 181).

Dentro de esta parte de la didáctica del profesorado, cabe añadir que uno de nuestros informantes, el sujeto S1, mencionaba que él crea su propio material para trabajar el español de Canarias y lo inserta dentro de un tema específico: “La diversidad lingüística de España”. Si, como docentes, queremos promover entre nuestro alumnado el respeto y la conformidad hacia su propia variedad, un punto de partida imprescindible, a nuestro parecer, sería este tema en concreto. En la diversidad lingüística no solo nos estaríamos centrando en las distintas lenguas que existen en España y en América, sino que tendríamos que mencionar, además, la historia de la lengua y las distintas variedades del español que existen. En palabras de De las Heras (1996), “el Estado español siempre ha sido una realidad plurilingüe y pluricultural, un mosaico, un crisol, de distintas lenguas y/o dialectos; no constituye, por tanto, esta situación un fenómeno nuevo, inédito, en nuestro país” (p. 107).

Pero, si nos fijamos en las respuestas obtenidas de nuestros informantes, nadie hace una mención detallada de este tema ni de su importancia. A este respecto, podemos seguir citando al mismo autor: “Por lo general, no es arriesgado afirmar que, hasta hoy, el respeto a la diversidad lingüística ha brillado por su ausencia en la enseñanza, quedando, la inmensa mayoría de las veces, fuera de las aulas” (p. 107). Podemos decir que, aunque este estudio se publicó hace algunos años, su contenido sigue siendo actual. Más adelante, realiza un apunte acerca del tratamiento de este tema en el aula, con el que coincidimos:

Ahora bien, la consideración de la diversidad lingüística en el aula no sólo requiere [...] de un marco legislativo acorde, sino que requiere también [...] un entorno, un contexto socioeducativo adecuado, que empieza –digámoslo claramente– de una parte, por un cambio en las propias actitudes de gran parte del profesorado de Lengua y Literatura de Educación Secundaria en tomo a la misma diversidad lingüística [...] (p. 111).

Atendiendo a su explicación, la diversidad lingüística forma parte actualmente del currículo de secundaria y bachillerato, como ya hemos venido mencionando; sin embargo, son los profesores los que deben hacer hincapié en que este contenido se lleve a sus aulas. No queremos decir con ello que el resto del contenido sea menos importante, pero este es uno de los temas más relacionados con el entorno social de su país y de su Comunidad Autónoma. No olvidemos que el currículo, actualmente, y aún más a partir del próximo curso con la entrada en vigor de la nueva ley, se centra en que el contenido que se imparta en cada asignatura deba estar siempre contextualizado o aplicado al entorno, a la cultura, a la realidad del alumno. Es por eso que también creemos acertada esta afirmación por parte de Moreno (1988, citado en De las Heras, 1996), quien dice que, para llevar estas diferencias al aula, se impone que “los profesores pasen de ser ‘meros consumidores’ del currículo a diseñadores del mismo” (p. 113).

Por todo ello, y como conclusión, consideramos que en la actualidad los libros de texto siguen siendo herramientas poco útiles, en general, para enseñar la variedad canaria. Por tanto, las editoriales deberían mejorar este contenido o, en su defecto, los docentes deben dejarlo de lado y tratar este tema creando su propio material didáctico. Siguiendo las conclusiones abordadas por Gutiérrez (2018), es esencial que el profesorado se implique en la enseñanza del español de Canarias, informándose acerca de esta variedad para no caer en errores y para distinguir la variedad culta de la popular. Las variedades del español son un tema que es necesario trabajar para que los jóvenes dejen de lado esa concepción de que las hablas meridionales son “poco prestigiosas”, lo que los lleva muchas veces a sentirse incómodos utilizando su propia variedad, que forma parte de su identidad lingüística.

Bibliografía

- Abril Villalba, M. (2000). Normas didácticas para la enseñanza de la lengua española en Canarias. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 18, 9-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91959>
- Braga Blanco, G., y Belver Domínguez, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27, 199-218. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/121673/45688-94469-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio). https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/troncales/26_lengua_castellana_literatura_v_29_dic.pdf
- Gutiérrez Afonso, M. (2018). *La enseñanza del español de Canarias en la Educación Secundaria*. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL). Trabajo Final de Máster. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7466>
- Gutiérrez Rivero, A. y Romero Oliva, M.F. (2022). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en educación secundaria. *Didacticae*, 11, 153-171. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/32042>
- Hellström, J. (2016). ACTITUDES HACIA LA VARIEDAD CANARIA: Un estudio sociolingüístico de estudiantes universitarios en Las Palmas de Gran Canaria. Dalarna University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:945064/FULLTEXT01.pdf>
- Heras Borrero, J. de las (1996). Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral en Educación Secundaria. *Lenguaje y textos*, 9, 107-114. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8000/LYT_9_1996_art_9.pdf
- Hernández Cabrera, C.E., y Samper Hernández, M. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, 53(2), 179-208. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/bfilol/v53n2/0718-9303-bfilol-53-02-179.pdf>
- Hernández Hernández, H. (1992). La enseñanza del español en Canarias en el marco de la reforma. Consideraciones metodológicas. *El Guiniguada*, 2, 27-34. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5195/1/0235347_01992_0049.pdf

Morín Rodríguez, A., y Castellano Alemán, Á. Creencias y actitudes del docente canario sobre su modalidad de habla. *El Guiniguada*, 1, 257-261.
https://acedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4975/1/0235347_01990_0022.pdf

Justificación del formato elegido

Como se señaló en la portada, para este trabajo se ha elegido la modalidad de investigación y se ha optado por el formato de publicación científica. Por ello, el trabajo que hemos expuesto presenta unas características que, si bien no son las que corresponden normalmente a un TFM, están basadas en las normas de una revista específica. Así pues, la revista elegida es *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*. Siguiendo las orientaciones del TFM, esta revista se encuentra en la posición 3 dentro del ranking de revistas con sello de Calidad FECYT, y se sitúa en el cuartil C1 actualmente (con una puntuación de 61.55). Cabe decir que esta revista publica trabajos de investigación originales sobre didáctica de la lengua y la literatura, español para extranjeros, lenguas aplicadas y todos aquellos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura⁴.

Para que se pueda comprobar correctamente que el formato que se ha seguido en este trabajo es el exigido por la revista, reproduciremos a continuación la plantilla que se exige para poder publicar en ella. Sin embargo, antes de hacerlo, debemos destacar que no todas las normas de estilo se encuentran en esta plantilla, ya que algunas otras se hallan en su página web, concretamente en la sección “Acerca de > Propuestas”.

Entre estas normas, destacaremos las que específicamente hemos seguido:

- Los artículos deberán tener un máximo de 9000 palabras y un mínimo de 5000, incluidas notas y bibliografía. En total, sin contar la portada, el índice y este apartado, el trabajo tiene una extensión de 8995 palabras.
- Es conveniente que los resúmenes y artículos sigan en la medida de lo posible la estructura IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión), la cual hemos seguido en este artículo, como se puede apreciar.
- La extensión recomendada para el título es de no más de 12 palabras. Debemos añadir aquí que nuestro título en español consta de 15 palabras. Si atendemos a la plantilla de la revista, en ella aparece una nota al pie de página que señala que el título no deberá superar las 15 palabras. Como esta contradicción produce cierta confusión, hemos acudido al último volumen de la revista y hemos observado que los títulos tienen un mínimo de 12 palabras, pero otros llegan a más de 15.
- Las normas de citación en la revista son las de APA 6ª edición, pero a partir del último volumen publicado se puede escribir bajo los criterios de la edición 7ª. Por esta razón, la bibliografía de este trabajo no presenta la expresión “Recuperado de/en” al poner el enlace a una página web.

Debemos decir, antes de finalizar, que solo el cuerpo del trabajo sigue estas normas. La portada no sigue completamente las normas de la plantilla, como se podrá apreciar, ya que se ha elaborado según las orientaciones del TFM de la Universidad de La Laguna. No obstante, se ha añadido un título en inglés, de acuerdo con la revista. Por otro lado, el índice también se presenta aquí porque, generalmente, es uno de los requisitos indispensables dentro de un trabajo universitario, pero no es un apartado exigido en la revista.

Una vez hemos aclarado esto, presentamos, a partir de la siguiente página, la plantilla de la revista:

⁴ Estos datos han sido extraídos de la propia web de la revista: <https://tejuelo.unex.es/about>.

*Título del artículo en español**

Title of article in English

Nombre y Apellidos [los incluirá el editor tras la evaluación anónima]

Filiación o Centro de investigación [los incluirá el editor tras la evaluación anónima]

Dirección de correo electrónico [la incluirá el editor tras la evaluación anónima]

ORCID [lo incluirá el editor tras la evaluación anónima]:

Recibido:

Aceptado:

DOI:

Resumen⁵: Proponemos en este artículo una serie de criterios básicos para el establecimiento de un canon de novelística publicada en el último cuarto del siglo XX. Tendremos en cuenta dos criterios: la valoración crítico-institucional de esos textos narrativos; y su aceptación entre el público lector y en el mercado editorial. Para cada criterio, se aplicarán varios indicadores concretos: existencia de reseñas y estudios, prescripción como lectura escolar, éxito de ventas, traducciones, premios, presencia en medios de comunicación y existencia de adaptación filmica. El lector, crítico o profesor, sobre estos criterios e indicadores, y sobre los seis casos prácticos cuyo análisis acometemos aquí, podrá elaborar su propia selección de lecturas.

Palabras clave⁶: Canon; novela; literature; didáctica; educación.

Abstract: In this paper, a set of criteria for establishing a canon of fiction published in the last quarter of the XXth century is suggested. We consider two general criteria: a) critical and institutional assessments which the novels have received; and b) their reception among the reading public and in the publishing marketplace. Within each criterium, several parameters are considered and applied: the existence of reviews and studies, their assignment as school readings, their sales, prizes received, the existence of translations, film adaptations and references in the media. A reader, literary critic or professor may build his/her own reading list using these criteria, indicators, and our six case-studies as a point of departure.

Keywords: Canon; novel; literature; teaching; education.

^{5*} Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación... [lo incluirá el editor tras la evaluación anónima]. El título debe ajustarse a un máximo de 15 palabras

⁶ Ajustar a un máximo de 200 palabras.

I

ntroducción

O projeto “Literatura no ensino de Português língua estrangeira” (LEPLE) estuda o lugar da literatura no nível inicial do ensino de Português língua estrangeira⁷, tendo sido pensado a partir da circunstância de professoras portuguesas, de Português Língua Estrangeira e de Literaturas de Língua Portuguesa como língua estrangeira. Acresce a nossa identidade europeia, no âmbito da qual foi fixado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, em 2001, com o objetivo de, através da aprendizagem da língua estrangeira, estimular uma cidadania comum. Esta é uma das razões pela qual nos referimos apenas ao Português europeu e aos escritores nacionais; o outro motivo prende-se com o elevado número de alunos que escolhem Portugal para aprender a língua. De todo o modo, o projeto é perfeitamente adaptável a outros países de língua oficial portuguesa.

1. Epígrafe de primer nivel

En un reciente estudio (Valverde, 2001, p. 215) sobre nuevas tecnologías en la educación se confirmaba la idoneidad de esos factores. Mateos (2001) afirmó lo siguiente: “Es imposible establecer comparaciones entre esas variables” (p. 218). Lamentablemente, en la mayoría de las escuelas, la literatura se orienta como un discurso al servicio del comentario lingüístico y de la enseñanza de la lengua (Munita y Colomer, 2013, pp. 215-217), mientras que su tratamiento utilitario no está encaminado hacia el desarrollo del pensamiento simbólico y de la creatividad verbal, poniendo en riesgo el enorme potencial imaginativo de los niños (Alzate, 2000). Así lo señalan Dueñas y Taberner (2013):

Ha costado, sin duda, entender que la lectura es un objetivo de aprendizaje complejo, como es complicado generar cualquier afición o hábito [...] que trascienda la estimulación emocional inmediata. También ha costado entender, aunque parezca en principio evidente, que la propia iniciativa del individuo desempeña en última instancia una función decisiva, por lo que la inducción externa, el condicionamiento ajeno, si no van acompañados de experiencias positivas de lectura, si no están tamizados por la propia reflexión personal, de poco sirven en un plazo medio (p. 65).

1. 1. Epígrafe de segundo nivel

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se explora de manera global dicha oferta, incluyendo la producción de las 81 empresas incluidas en el estudio *Editoriales de Infantil y Juvenil/Children & Young People Publishing Houses* publicado en 2013 por la Federación de Gremios de Editores de España (y las asociaciones análogas del territorio español⁸). De igual modo, se han tomado en consideración los datos contenidos en el documento *Comercio interior del libro en España, 2015* de la citada Federación (2016), donde se deja constancia de que la edición de libros infantiles y juveniles en España representa gran parte de la producción. Mateos (2001, pp. 217-219) comparó los estudios realizados por varias instituciones

⁷ Un máximo de 5 palabras. Se ha de utilizar, en lo posible, el **Tesaurus de la UNESCO** y/o el **Tesaurus ERIC**.

⁸ A partir daqui, PLE.

internacionales relacionadas con el mundo editorial infantil y juvenil llegando a unas conclusiones muy interesantes que pueden arrojar luz en este tema de debate. En concreto, junto con los materiales destinados a la educación y que no son textos universitarios, los literarios y los relativos a las disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades suponen el 75,3% de la oferta librera; en dicho porcentaje el libro infantil y juvenil supone el 15,8% con 12 705 títulos en 2009 y 14 734 en 2010.

Tabla 1⁹

Producción editorial por materias

Materia	%	N.º de títulos
Texto no universitario	22,6	18.109
Ciencias Sociales y Humanidades	18,9	15.181
Literatura	17,9	14.344
Infantil y Juvenil	15,8	12.705

Fuente: Comercio interior del libro en España, 2015.

2. Epígrafe de primer nivel

Como ejercicio de aplicación práctica, hemos rastreado la presencia de los indicadores señalados en una preselección de novelas europeas publicadas en el último cuarto del pasado siglo (1975-2000). De esta investigación ha derivado una propuesta de canon constituido por esas seis novelas (de ellas, tres españolas) para el período mencionado. Todas las novelas propuestas para el estudio de casos han sido descritas y analizadas desde el punto de vista de su naturaleza narratológica y del cumplimiento de los indicadores; y se ha alcanzado la conclusión de que cumplen al menos seis de los ocho indicadores. Por tanto, todas merecerían ser incluidas en un canon didáctico de narrativa europea, publicada en el último cuarto del siglo. Desde el punto de vista narratológico, se aprecia en todas las novelas analizadas un regreso al gusto por contar historias, como reacción a la disolución de la anécdota propia de la novelística de los 60. Por otro lado, se ha detectado que gran parte de los títulos tienen rasgos propios de los subgéneros policíaco e histórico.

Pensamos que este artículo, además de contribuir a la discusión teórica sobre la naturaleza del canon literario, puede aportar unas pautas de procedimiento, concretas y prácticas, aplicables a posibles establecimientos de cánones, con vistas, por ejemplo, a la elaboración de listas de lectura recomendadas a un lector medio, o encomendadas como lecturas escolares o académicas en asignaturas literarias de Bachillerato y de los primeros cursos de los grados universitarios de carácter filológico.

Conclusiones

Ut at turpis eu mi porttitor aliquam. Vivamus non dui tempor, venenatis lorem non, consectetur dolor. Fusce quis purus sem. Cras vel enim eget neque convallis laoreet. Cras ut dui a mauris mattis interdum at at nisl. Nulla non risus magna. Maecenas sit amet tellus euismod, euismod urna sed, pulvinar dui. Vivamus et auctor dui, id lacinia velit. Proin orci sem, vehicula id justo eget, ultricies iaculis sem. Quisque eu commodo dolor. Aenean eu purus euismod justo

⁹ En concreto: Gremi d'Editors de Catalunya, Gremio de Editores de Castilla y León, Gremio de Editores de Madrid, Gremio de Editores de Euskadi, Asociación de Editores de Andalucía, Asociación Galega de Editores, Associació d'Editors del País Valencià, Asociación Nacional de Editores de Libros, y Material de Enseñanza, Associació d'Editors en Llengua Catalana.

gravida suscipit. Quisque maximus sem dolor, quis vestibulum nunc interdum sed. Fusce at dapibus risus. Suspendisse blandit ultricies velit. Vestibulum elit augue, cursus lobortis ultrices bibendum, consectetur eu elit. Donec vel urna nisi. Duis eget interdum sapien. Donec lobortis diam et ultrices volutpat.

Bibliografía

- Los nombres y apellidos de los autores no se deben omitir aunque se repitan en diferentes citas: se deben consignar en cada una de las citas.
- Sepárese cada entrada con una línea en blanco.
- Sangría francesa.

Blanco, J. M., y O'Neill, J. (1992). Informática y ordenadores en el aula. En B. R. Gómez y A. Cantó (Eds.), *Bases de la Tecnología Educativa* (pp.107-123). Buenos Aires: Paidós.

Fernández Berrocal, P., y Melero Zabal, M. A. (Eds.). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Novak, J. D. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Olmos, E. H. (1995). Theories of Instructional Design. *Educational Technology*, 37(1), 29-34. doi: <https://doi.org/10.19088/1976-8112.30.13>

Pérez Invernón, A., Lorenzo, F., y Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca. Key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15(4), 485–504.

Salido López, J. V., y Sánchez Ortiz, C. (2019). Literatura femenina y educación literaria en la escuela del franquismo: presencia, temática y usos. *Tejuelo*, 30, 207-232. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.207>

VandenBos, G., y Knapp, S. (1998). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123. Recuperado de <http://jbr.org/articles.html>