



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

UN ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO APLICADO AL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN 3.º DE LA ESO. ANÁLISIS SOBRE LA EXPRESIÓN DE LA FUTURIDAD

*A SOCIOLINGUISTIC STUDY APPLIED TO THE FIELD OF LANGUAGE TEACHING
(3RD YEAR OF SECONDARY EDUCATION). AN ANALYSIS OF FUTURE TENSE EXPRESSION*

Autor: Pablo Pérez Molina

Tutora: María Begoña Souvirón López

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de Idiomas. Especialidad de Lengua, Literatura, Latín y Griego

Curso Académico 2024/2025

Resumen

El presente trabajo de investigación se contextualiza en el marco de la Didáctica de la Lengua Española a partir del estudio de la expresión de la futuridad desde el prisma de la variación lingüística. En este sentido, se pretende acutar y comprender el proceso de la enseñanza-aprendizaje a partir de los postulados propios de la investigación-acción.

Para desarrollar este objetivo, se cuenta con el aval de la literatura sociolingüística que versa sobre los procesos de variación acerca de la coexistencia de múltiples recursos discursivos para expresar acontecimientos futuros. Con la finalidad de establecer un diagnóstico, se elaboró un cuestionario de actitudes lingüísticas para el estudiantado de 3.º de la ESO del Colegio El Atabal (Puerto de la Torre, Málaga). En dicho experimento se analizaron las percepciones sobre tres variantes prototípicas para expresar el porvenir: el futuro sintético o morfológico (*cantaré*), el futuro perifrástico o analítico (*voy a cantar*) y el presente simple de indicativo con valor de futuro —presente pro-futuro— (*canto*). Con dicho recurso se consiguieron unos resultados clave para comprender el empleo y la valoración de estos recursos gramaticales. Asimismo, se pretende explorar su peso en programaciones didácticas de enseñanza de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para, posteriormente, aportar una perspectiva innovadora aplicada al campo de la didáctica.

Las conclusiones principales serán objeto de implementación en el aula a través de prácticas concretas beneficiosas para el diseño de materiales y creación de sesiones dedicadas a explotar la riqueza de la variación en el sistema verbal español. En definitiva, esta propuesta de investigación se erige como un catalizador de actitudes lingüísticas que pretende ofrecer un inicio fundamentado con el que plantear un nuevo punto de vista didáctico en la enseñanza de la gramática. Un aspecto que, indudablemente, redundaría en una riqueza comunicativa y mejor reflexión metalingüística del alumnado.

Palabras clave: Actitudes lingüísticas; didáctica de la Lengua; expresión de la futuridad; investigación-acción; sociolingüística variacionista.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	8
2. Contextualización de la profesión docente.....	9
2.1. Finalidades y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.....	9
2.1.1. <i>¿Para qué y por qué educar?</i>	10
2.1.2. <i>¿Por qué y para qué educar en Lengua Castellana y Literatura?</i>	11
2.2. Planificación de la enseñanza	12
2.2.1. <i>¿Dónde enseñar?</i>	12
2.2.2. <i>¿Qué y cómo enseñar?</i>	13
2.2.3. <i>¿Cómo es el proceso de aprendizaje del alumnado?</i>	14
2.3. Desarrollo y evaluación en la materia de Lengua Castellana y Literatura.....	14
2.3.1. <i>Organización de sesiones y contextos de aprendizaje</i>	14
2.3.2. <i>Evaluación del estudiantado y de la enseñanza</i>	15
2.4. Otras dimensiones de la profesión docente	16
2.4.1. <i>Orientación y tutorización del estudiantado</i>	16
2.4.2. <i>Relación con las familias y con el resto de la comunidad educativa</i>	16
3. Fundamentación teórica sobre la expresión de la futuridad en la geografía hispanohablante 17	
3.1. Justificación de la temática.....	17
3.2. Estado de la cuestión variacionista sobre la expresión de la futuridad en español.....	19
4. Preguntas de investigación, hipótesis de trabajo y objetivos principales.....	25
5. Metodología.....	26
6. Análisis de resultados.....	27
6.1. Distribución muestral.....	27
6.2. Análisis cuantitativo-descriptivo	28
6.2.1. <i>Significación</i>	29
6.2.2. <i>Corrección</i>	31
6.2.3. <i>Formalidad</i>	33
6.3. Análisis cualitativo	37
7. Discusión y consideraciones sobre el experimento	40
8. Conclusiones.....	42
8.1. Reflexión crítica y valoración personal del Máster	43
9. Transferencia e implicaciones para la profesión docente.....	45
9.1. Aproximación a la creación de la gramática pedagógica contextualizada	45
9.2. Aplicación didáctica centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa.....	46
9.3. Motivación de la reflexión (socio)lingüística	47
9.4. Actualización continua del profesorado y currículo flexible.....	48
10. Bibliografía.....	49
11. Anexos.....	58
11.1. Cuestionario lingüístico	58
11.2. Plan de codificación.....	64

1. Introducción

El proceso de adquisición y empleo de los diferentes recursos discursivos-gramaticales para expresar la temporalidad a través del lenguaje resulta ser una pieza clave para el desarrollo de la competencia comunicativa en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Sobre la enseñanza de la expresión de la futuridad, tradicionalmente, tanto en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en otros inferiores, únicamente la ha monopolizado la forma morfológica o sintética: el futuro simple de indicativo (*cantaré*). Una costumbre gramatical que relega a un segundo plano otras alternativas propias del español hablado.

Los trabajos de corte sociolingüístico ponen de manifiesto la coexistencia —y superioridad en frecuencia de uso— de la forma perifrástica o analítica de *ir a* + infinitivo (*voy a cantar*) y del presente pro-futuro (*canto*) en la lengua oral (Lapesa, 1980; Sedano, 2006; Gómez Molina, 2025; entre otros). Se trata, pues, de una realidad lingüística que necesita un cambio en su aproximación didáctica a partir de una exploración previa a las actitudes lingüísticas del estudiantado hacia ambas variantes.

En consecuencia, la propuesta desarrollada en las siguientes páginas se enmarca en los objetivos planteados por la sociolingüística educativa. Corriente que considera la inclusión de situaciones reales de habla, así como la percepción de los hablantes sobre ciertos rasgos lingüísticos, como un asunto de vital importancia en diseños curriculares (López Morales, 1994). En este sentido, la comprensión de las actitudes que el alumnado de 3.º de la ESO tiene acerca de las tres formas futuras prototípicas mencionadas anteriormente (*cantaré*, *voy a cantar* y *canto*) supondrá todo un avance para observar su competencia lingüística, así como para comprobar cómo su conciencia metalingüística afecta a la creación de su identidad como individuo dentro de una comunidad de habla.

La aplicación didáctica del presente estudio justifica su pertinencia como trabajo de investigación. Gracias a la identificación de preferencias y valoraciones del estudiantado, se podrán diseñar contenidos didácticos que resulten ser más contextualizados, efectivos y cercanos a la conciencia lingüística de los discentes. De este modo, se consigue un modelo de aprendizaje basado en la comprensión holística del funcionamiento del sistema lingüístico del español. Con ello, se fomentaría, además de la ampliación de conocimientos sobre el sistema verbal, la adecuación comunicativa de los jóvenes hablantes a diferentes contextos comunicativos a través del estudio de las diferencias pragmático-semánticas de cada forma.

Del mismo modo, este trabajo, más allá de su dimensión propiamente descriptiva, se erige como una pieza clave para fomentar la innovación didáctica en el aula de Lengua Castellana y Literatura por medio de la investigación. El análisis de actitudes lingüísticas, que explora las percepciones del alumnado sobre un rasgo de variación concreto del habla, pretende aportar una nueva visión sobre una enseñanza más dinámica y relevante de la lengua española.

Para ello, este trabajo de carácter exploratorio presenta una estructura que se secuencia como sigue. En el siguiente epígrafe, se desarrolla un marco contextualizador de la profesión docente. En el tercer apartado, se incluye la fundamentación teórica. Las preguntas de investigación, hipótesis de trabajo y los objetivos principales se incluyen en el cuarto apartado. Posteriormente, en el quinto epígrafe, se describe la metodología. Por su parte, el análisis de los datos junto a su interpretación se desarrolla en el apartado sexto. La discusión se describe el séptimo punto; mientras que, las conclusiones y la reflexión crítica sobre el Máster, se recogen en el apartado octavo. Finalmente, el epígrafe noveno detalla la transferencia práctica del trabajo a la profesión docente, seguido de la bibliografía y los anexos.

2. Contextualización de la profesión docente

2.1. Finalidades y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria

En primer lugar, con un fin únicamente contextualizador y previo al análisis de todos los aspectos característicos del proceso de planificación y desarrollo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, es necesario analizar las características de la profesión docente. Reflexionar sobre el significado de la profesión, junto con la finalidad y la razón de su ejercicio, es indispensable para asentar un desarrollo coherente y transformador de la docencia (Imbernón, 2017). Son, eminentemente, una serie de cuestiones que todo aquel que quiera ejercer esta profesión debe plantearse y, sobre todo en la especialidad en la que se enmarca esta propuesta, puesto que se trata de una disciplina que modela al alumnado por medio del empleo del lenguaje.

Desde un punto de vista general, el concepto *educar* puede ser definido como «desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc» (RAE, s.f., 2.^a acepción); sin embargo, se trata de una afirmación que debe ser revisada desde un punto de vista pedagógico. Tal y como se ha podido comprobar en el desarrollo del Máster de Profesorado, la educación

no se sustenta únicamente en la mera transmisión indiscriminada de saberes específicos sobre una materia, sino que debe recrear un contexto en el que el alumnado experimente en primera persona el proceso de aprendizaje. Este debe ser concebido como el protagonista de dicho proceso por el que construye y analiza el conocimiento (Coll, 2001) para, de este modo, dejar de desempeñar un papel pasivo en la asimilación de su propio aprendizaje.

2.1.1. ¿Para qué y por qué educar?

Todo docente en formación, así como cualquier profesional en activo, debe hacerse la pregunta que da nombre al presente apartado. En lo que se refiere al docente de Lengua Castellana y Literatura, este debe establecer una relación clara y atractiva para que el estudiantado sea capaz de conectar sus inquietudes y realidad con los contenidos filológicos referidos al análisis lingüístico y literario. Su evolución, crecimiento personal y desarrollo del pensamiento crítico, gracias a la comprensión del funcionamiento del complejo engranaje lingüístico, motivan todo el esfuerzo por conectar con este público receptor.

Estrechamente relacionado con lo expuesto en los párrafos previos, una de las razones que mueve el ejercicio de la profesión docente es la creación de individuos con una alta conciencia crítica, lo que les permite ser libres y autónomos. En una sociedad como la actual en la que impera la proliferación de la información, que da lugar a los discursos de la posverdad y de la manipulación, es totalmente necesario el fomento de la lectura crítica y el desarrollo de una capacidad de argumentación sólida, con la que el alumnado pueda expresarse con precisión y libertad (Freire, 2005). Igualmente, la figura docente es imprescindible para forjar a un individuo competente y comprometido con la sociedad en la que se inserta. Uno de los objetivos primordiales de la educación es el de formar a una ciudadanía democrática, que apueste por el diálogo y por la empatía con la finalidad última de preservar una sociedad cohesionada y justa. Aspectos que, desde su planteamiento por parte de la Comisión Europea (2018), se ven recogidos desde un punto de vista legislativo en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en la Orden de 30 de mayo por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, entre otras.

2.1.2. *¿Por qué y para qué educar en Lengua Castellana y Literatura?*

Indiscutiblemente, la especialidad de Lengua Castellana y Literatura es una asignatura esencial para el proceso de aprendizaje, ya que es la base sobre la que asentar y transmitir el resto de los saberes principales (Lomas, 1999). Lejos de una concepción únicamente instrumental, por medio de esta materia se consigue alcanzar diversas competencias específicas que otras disciplinas no se plantean. La importancia de la asignatura es tal, que queda reflejado su carácter troncal en todas las etapas educativas y, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria, donde es reconocida como parte crucial para el desarrollo fundamental del estudiantado. Sin embargo, su importancia no solo queda reducida a un acuerdo legal, sino que se ve motivada por una serie de características que se describen a renglón seguido.

1.- Fomento de la competencia comunicativa. Claramente, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura debe aprovechar el estudio interno del lenguaje a través de la gramática y la ortotipografía en su conjunto para que, de la misma forma, contemple la comprensión y producción de textos escritos u orales adaptados a cada situación comunicativa. A pesar de ser un objetivo que entraña una gran complejidad, no solo se debe circunscribir a un aprendizaje memorístico de normas y rasgos, sino que se debe desarrollar la habilidad del uso del lenguaje en situaciones reales (Cassany, 1989). Son necesarias una serie de cuestiones como la escucha activa, la expresión oral coherente y cohesionada o la lecto-escritura eficaz y con diferentes objetivos son completamente necesarias (Zayas, 2012).

2.- Ordenación y desarrollo del pensamiento crítico. Este aspecto conecta directamente con habilidades cognitivas de un orden superior (Vygotsky, 1979) como: i) la organización escrita de ideas; ii) la jerarquización de la información; iii) el establecimiento de relaciones lógicas; iv) el planteamiento de argumentos sólidos, etc. En este sentido, cada sesión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es en sí misma una situación ideal para trabajar el pensamiento crítico de los discentes por medio del análisis continuo de fuentes, así como la ideología subyacente a cada mensaje (Cassany, 2006).

3.- Diseño de la identidad y ventana cultural. En este punto es esencial el papel que desempeña la literatura como notaria de la memoria y sensibilidad cultural de toda una tradición lingüística. La educación literaria es fundamental y necesaria para que el estudiantado acceda a todo un patrimonio ligado a la lengua española. Los discentes serán

capaces de conocer el pasado comunitario, comprender las inquietudes constantes del ser humano, mostrar empatía con lo que le rodea y tener una visión abierta del mundo por medio de la lectura de los clásicos. En su conjunto, esta educación literaria crea un relato para comprender la identidad personal y cultural de cada individuo (Colomer, 2005).

4.- Desarrollo de la creatividad. Con el objetivo de explorar sus propios pensamientos y comprender sus emociones, son enriquecedoras, por ejemplo, actividades como la escritura creativa, la lectura dramatizada o la creación de textos multimodales, entre otras. Todas estas propuestas incentivan una visión más cercana de la materia de Lengua Castellana y Literatura que promueve la conexión directa de las inquietudes del estudiantado con los contenidos de esta.

2.2. *Planificación de la enseñanza*

Tal y como se observa en los siguientes epígrafes, el desarrollo de un aprendizaje significativo se sustenta en una detallada, a la vez que flexible, planificación previa que, además de recoger todo tipo de cuestiones metodológicas y curriculares, tenga en cuenta las necesidades reales del estudiantado.

2.2.1. *¿Dónde enseñar?*

Puede resultar evidente señalar que es el centro educativo y, por extensión, el aula concreta de cada grupo la que define el lugar principal de la enseñanza; no obstante, el espacio dedicado a tal fin debe concebirse desde un punto de vista mucho más amplio y flexible. Razón por la cual, el aula debe entenderse como un espacio abierto al exterior y que goce de gran versatilidad (Santos Guerra, 2003). Este es un aspecto que se puede ver reflejado en numerosas actividades complementarias como: asistir a una representación teatral, visitar lugares de interés vinculados con la materia o la realización de actividades que sitúen al alumnado en el centro de la experiencia de aprendizaje.

Esta perspectiva es uno de los aspectos esenciales que fueron tratados en las diferentes sesiones del Máster, sobre todo, en la asignatura de Procesos y Contextos Educativos, puesto que la ordenación espacial del aula determina el proceso de aprendizaje. En este sentido, la disposición y la adaptabilidad del mobiliario son esenciales para crear un ambiente colaborativo y dinámico para, de esta forma, obviar el modelo de aprendizaje pasivo (Marzano y Pickering, 2005).

2.2.2. ¿Qué y cómo enseñar?

Si bien es la legislación vigente la que determina los saberes básicos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, esta misma otorga una gran libertad al equipo docente para determinar la forma de enseñar. Se trata, pues, de una gran ventaja para cambiar el paradigma de la enseñanza en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura por medio de diferentes actuaciones metodológicas que se detallan a continuación.

1.- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Con un carácter eminentemente social y funcional (Batle, 2013), esta metodología es aplicable en gran medida a la materia de Lengua Castellana y Literatura. El alumnado debería, a partir de este planteamiento, asimilar los conocimientos de forma práctica y holística —siempre con un objetivo que se ajuste a sus necesidades y realidad—, en lugar de un aprendizaje completamente aislado. De nuevo, vuelve a una visión práctica del aprendizaje en el que el estudiantado es el protagonista y que únicamente evoluciona experimentando activamente todo el proceso (John Dewey, 1938).

2.- Aprendizaje significativo. Muy relacionado con la metodología anterior, este precepto planteado por Ausubel (2002) indica que el verdadero aprendizaje se lleva a cabo una vez que se conecten con las experiencias vividas por los discentes. Tal y como se defiende en apartado anteriores (*vid.* apartado 2.1.), se deben conectar los contenidos lingüísticos y literarios con sus propias inquietudes. En consecuencia, el docente se plantea como el responsable de crear esa conexión que facilite el aprendizaje sólido del alumnado.

3.- Aprendizaje cooperativo y su contexto sociocultural. Tal y como expone Vigotsky (1979) con la denominada *zona de desarrollo próximo*, este planteamiento recalca la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje. Un reflejo vivo de ello es la constante demanda de profesionales que sepan trabajar de forma cooperativa. Por este motivo, el aula de Lengua Castellana y Literatura debe ser el espacio en el que motivar dicha práctica a través de diversas iniciativas prácticas como la creación de un club de lectura, escuelas de debate o talleres de escritura (Johnson *et al.*, 1999). De este modo, el docente será quien se ocupe de ser la guía que acompañe al alumnado durante toda la evolución del aprendizaje (Bruner, 1986).

2.2.3. ¿Cómo es el proceso de aprendizaje del alumnado?

A través de la experiencia vivida durante el periodo de prácticas, existen tantas formas de aprender como estudiantes. Esta característica heterogénea obliga al docente a investigar constantemente sobre aspectos curriculares y sobre las características de su alumnado (Stenhouse, 1987) para una mejor transmisión en aula. No obstante, la literatura pedagógica que versa sobre este asunto es clara y contundente: una participación activa motiva un mejor proceso de aprendizaje comparado con la lección magistral tradicional (Hattie, 2009).

Esta resulta ser una de las razones por las que, tal y como se recoge en la legislación actual, se debe considerar en cualquier asignatura de la Educación Secundaria Obligatoria la competencia clave personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). No se busca la acumulación indiscriminada de datos, sino el desarrollo de estrategias que fomenten la comprensión, planificación, revisión y expresión de sus propias ideas. Para ello, es primordial la constante motivación del docente por medio del planteamiento de prácticas o actividades que garanticen un aprendizaje a través de experiencias significativas que conecten los conocimientos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con sus propios intereses (Pintrich y Schunk, 2006).

2.3. Desarrollo y evaluación en la materia de Lengua Castellana y Literatura

Al considerar la premisa de aprender con la práctica y al obviar la visión tradicional del aprendizaje magistral, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es ideal para desarrollar un enfoque investigador basado en la innovación-acción. El alumnado de la materia debe construir, a lo largo de todo un curso académico, su propio conocimiento de forma autónoma, a la vez que consciente al basarse en situaciones prácticas y en su propia experiencia (Mendoza Fillola, 2003).

2.3.1. Organización de sesiones y contextos de aprendizaje

El diseño y elaboración de la programación de aula debe partir de un marco legislativo común e, indudablemente, del Proyecto Educativo de Centro, así como los diferentes documentos organizativos del mismo. Con ello, una de las obligaciones primordiales del docente es la de diseñar la programación de aula y, concretamente, por medio de proyectos o secuencias didácticas bien diferenciadas. En ellas deben integrarse los diferentes bloques de saberes básicos de las materias que, idealmente, pueden

materializarse en un producto final para el alumnado (Zayas, 2012). Se trata de un enfoque plenamente constructivista (Coll, 2001) que, al combinar sesiones teóricas y prácticas, posiciona al estudiantado como el principal responsable de la asimilación del conocimiento.

No obstante, el contexto específico del aula es otro factor fundamental en esta tarea (*vid.* apartado 2.2.). Este debe ser entendido, además de como un espacio dinámico, como un lugar en el que el alumnado se encuentre seguro y confiado para poder participar activamente. En todo momento debe garantizarse un ambiente respetuoso, pero sin perder de vista que la autoridad docente debe erradicar todo tipo de situación de acoso escolar (Ortega-Ruíz, 2010).

2.3.2. *Evaluación del estudiantado y de la enseñanza*

Tal y como indica Álvarez Méndez (2001) es esencial descartar la concepción tradicional del proceso de evaluación como la decisión de una mera calificación para pasar a un proceso evaluativo que favorezca el conocimiento del alumnado. Este postulado se materializa por medio de la evaluación continua y formativa. De este modo, se entiende este proceso como un punto más del proceso de aprendizaje con el que se permite reunir la información necesaria para posteriormente identificar los puntos positivos, pero, sobre todo dificultosos, para orientar la propia enseñanza (Sanmartí, 2007). Por tanto, con esta premisa el error se contempla como una nueva oportunidad de aprendizaje en lugar de un fracaso del alumnado. En la materia de Lengua Castellana y Literatura se puede llevar a la práctica por medio de diversas herramientas de evaluación como las siguientes:

- Rúbricas de evaluación: con criterios específicos, que muestren directamente al alumnado lo que se espera de su trabajo; además, es un instrumento que facilita la autoevaluación y coevaluación (Andrade y Valtcheva, 2009).
- Observación directa en las sesiones: con la finalidad de registrar la participación adecuada en el aula, controlar el trabajo colaborativo, etc.
- Dossier del estudiantado: recolección del trabajo realizado por el estudiantado a lo largo de todo el curso académico y que, para avalar su progreso, contenga reflexiones personales sobre lo aprendido (Klenowski, 2005).
- Pruebas específicas individuales o grupales: eficaz para evaluar saberes concretos impartidos en el aula.

Asimismo, a toda evaluación del estudiantado debe acompañarle una evaluación profunda de la práctica docente. Esta es una pieza fundamental que facilita la profesionalización de la actividad docente (Schön, 1998). La autoevaluación de su trabajo, acompañada de una heteroevaluación por parte del estudiantado en su conjunto, es imprescindible para el cuestionamiento de su trabajo. Esta reflexión sobre cuestiones metodológicas, la pertinencia de contenidos o la idoneidad de contenidos tratados es lo que motiva el correcto desempeño profesional.

2.4. *Otras dimensiones de la profesión docente*

Uno de los aspectos esenciales que fue comentado en las sesiones del Máster de Profesorado es que, al tratar con un alumnado adolescente, las competencias del docente trascienden lo estrictamente académico. Por este motivo, es necesario llevar a cabo una acción tutorial constante y estar en contacto en todo momento con las familias y el resto del personal del centro.

2.4.1. Orientación y tutorización del estudiantado

El acompañamiento personalizado que supone la acción tutorial es esencial para el mejor desarrollo académico y curricular del estudiantado (Lázaro y Asensi, 1989). En su conjunto, se trata de una labor constante y colaborativa que, durante dicho proceso, aborda cuestiones completamente transversales como una orientación académica, profesional o, incluso, personal. Para una mayor eficiencia se debe contar en todo momento con el apoyo del departamento de orientación, además de garantizar un ambiente basado en la confianza y respeto mutuo.

2.4.2. Relación con las familias y con el resto de la comunidad educativa

Por una parte, es imprescindible la correcta colaboración entre las familias y el centro educativo para conseguir que la formación y la experiencia del aprendizaje del estudiantado sea todo un éxito (Epstein, 2011). Se debe crear, en consecuencia, una relación bidireccional y fluida, que sirva para solventar cualquier tipo de vicisitud, a la vez que para comunicar todo tipo de logros. Se trata, en el fondo, de un tipo de alianza coherente y firme entre docentes y familiares que garantice la seguridad del alumnado en todo momento por medio del asesoramiento, la información, la consulta y la formación.

Por otra parte, dicho éxito no se consigue únicamente con la implicación directa de un solo docente, sino que debe contemplarse como una labor cooperativa entre todo el claustro del centro, así como del conjunto del personal. Todo proyecto educativo se sustenta en un trabajo en equipo que garantiza su buen funcionamiento y ambiente, que facilita el respeto, la colaboración y la realización de todo tipo de proyectos (Antúnez, 1999). Cuestiones que, si bien pueden parecer alejadas de la realidad del estudiantado, les apoya en su crecimiento académico y personal.

2.4.3. Tratamiento de la formación docente

La profesión docente se sustenta en la investigación y formación continua (Marcelo, 2009). Todo profesional de la educación que quiera crecer en este campo conoce de primera mano que debe estar inmerso en un continuo proceso de adaptación, investigación y crecimiento formativo. Este perfeccionamiento de su labor debe contemplar la actualización en competencias transversales y la reflexión sobre su ejercicio profesional, entre otras cuestiones. No obstante, todo esto debe plantearse desde la vocación inherente a esta profesión. Esta es la verdadera motivación que anima al docente a ser modelo para el conjunto del alumnado: ser profeta de conocimientos, al mismo tiempo que guía y cuidador de todo un grupo de adolescentes.

3. Fundamentación teórica sobre la expresión de la futuridad en la geografía hispanohablante

3.1. Justificación de la temática

Las actitudes lingüísticas, entendidas como la evaluación de los hablantes hacia distintos rasgos lingüísticos, son un aspecto significativo en el proceso de adquisición y uso del lenguaje. Del mismo modo, la conducta que un individuo pueda adoptar a partir de dichas creencias son las que «estigmatizan o conceden estatus tanto a los usos lingüísticos concretos como a las variedades de una lengua o a lenguas que entran en contacto» (Cestero Mancera y Paredes García, 2018, p. 15). Además, no es un aspecto baladí que «la lengua cambia porque está viva, es decir, porque no está hecha definitivamente» (Coseriu, 1973, p. 10) y, consecuentemente, por su naturaleza dinámica, en estudios lingüísticos es primordial adoptar «el supuesto fundamental de que la variación es inherente al propio sistema» (Weinreich, Labov y Herzog, 1968, pp. 99-100). Dicha variación, presente en todos los niveles de la lengua, se percibe en el nivel

morfosintáctico y, por extensión, en la expresión de la futuridad con distintas connotaciones semánticas y pragmáticas.

La situación lingüística característica de Andalucía y, concretamente, sobre la variedad andaluza del español de Málaga podrían influir en las actitudes hacia las diversas formas de expresar el futuro. La manera en la que los adolescentes malagueños perciben y evalúan las distintas opciones para referirse a acontecimientos venideros pueden estar relacionadas con las normas locales e ideologías más amplias. Comprender las actitudes de los adolescentes representa un aporte enriquecedor, puesto que este grupo de edad puede encontrarse en la vanguardia del cambio y la innovación. Estas actitudes pueden influir en su producción y recepción del lenguaje, así como en su identidad lingüística general.

Dentro del sistema educativo español, la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es un contexto clave para el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas del alumnado: un aspecto que se refleja constantemente en los descriptores curriculares de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL¹). Durante el desarrollo de los diferentes cursos, el alumnado consolida y desarrolla su competencia comunicativa (Lomas García, 2014) y, del mismo modo, desarrolla una conciencia sociolingüística sobre los diferentes procesos de variación de la lengua española, así como sus consecuencias sociales (Calsamiglia y Tusón, 2007; Moreno Fernández, 2009). En este sentido, el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria supone un punto de inflexión clave para explorar la forma en la que el estudiantado —de unos 14 o 15 años— expresa los acontecimientos venideros y cómo evalúan las distintas formas de producirlo. En consecuencia, este trabajo aporta un enfoque completamente alineado con el interés intrínseco de la sociolingüística al estudiar la percepciones y valoraciones hacia rasgos lingüísticos en la etapa adolescente (Blas Arroyo, 2005). La comprensión de este tipo de dinámicas presentes de forma implícita en las aulas es esencial para el diseño de prácticas docentes que motiven un uso adecuado y reflexivo de todo tipo de recursos lingüísticos disponibles. Una cuestión que fomentaría una comprensión activa y eficaz de la lengua (Esteve y Roca, 2017).

¹ Dicha cuestión queda avalada desde el punto de vista legislativo; para ello, véase: i) Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y ii) Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Desde un punto de vista teórico, estudios anteriores sobre el habla de otras zonas hispanas avalan el desarrollo de las cuestiones que se pretenden abordar en esta propuesta (*vid.* apartado 3.2.). Sobre la expresión de la futuridad, uno de los temas más estudiados es la alternancia entre el denominado futuro sintético o morfológico (*cantaré*) frente a la perífrasis *ir a + infinitivo* (*voy a cantar*) y, en ocasiones, con respecto al presente pro-futuro (*canto*). Se trata, pues, de una de las variables lingüísticas más estudiadas en numerosas comunidades de habla hispana: Sedano (1994) en Venezuela, Lastra y Martín Butragueño (2010) en México o Buzón García (2013) en Valencia, por ejemplo (*vid.* apartado 3.2.).

Asimismo, son interesantes los trabajos de Díaz Peralta (2000) en Las Palmas de Gran Canaria y los de Pérez Molina (2024 y en prensa) en Málaga. En el primero de ellos, además de realizar un minucioso estudio cuantitativo sobre la zona geográfica seleccionada, la autora desarrolla un detallado estudio de actitudes lingüísticas que aporta un prisma cualitativo enriquecedor y que sirven de modelo directo para el presente estudio. Por su parte, los estudios de Pérez Molina son pioneros en estudiar la expresión de la futuridad en la ciudad de Málaga y una referencia esencial en el que contextualizar este estudio piloto.

Por último, este trabajo aporta un punto de vista completamente innovador y enriquecedor para los trabajos de corte sociolingüístico y, del mismo modo, para aquellos estudios desarrollados en el aula de secundaria con el objetivo de fomentar la reflexión lingüística en el estudiantado y proponer propuestas de intervención que pedagógica y didácticamente demuestren su aplicación significativa en el aula (*vid.* apartado 9.). Los resultados que se obtengan a partir de este servirán para aplicar los contenidos teóricos y prácticos adquiridos en el Máster en Profesorado de Lengua, Literatura, Latín y Griego. En definitiva, este Trabajo de Fin de Máster se concibe como el medio perfecto para aunar el mundo docente con el académico-investigador a través de postulados propios de la investigación-acción.

3.2. *Estado de la cuestión variacionista sobre la expresión de la futuridad en español*

La expresión de la futuridad a través de la alternancia entre el futuro sintético (*cantaré*) y el perifrástico (*voy a cantar*) —y en ocasiones el presente pro-futuro (*canto*)— es un tema ampliamente estudiado desde una óptica variacionista en numerosas zonas de habla hispana. Prueba de ello, son los numerosos trabajos realizados sobre el español hablado americano en Argentina (Laca, 2016), México (Moreno de Alba, 1970;

Lastra y Martín Butragueño, 2010), Puerto Rico (Silva Corvalán y Terrell, 1992; Claes y Ortiz López, 2011), República Dominicana (Silva Corvalán y Terrell, 1992) o Venezuela (Sedano, 1994 y 2006), entre otros. Del mismo modo que los que tienen por objeto de estudio dicho comportamiento en el español oral de España; en este caso, destacan algunos relevantes como los desarrollados en Castellón (Blas Arroyo, 2008), Las Palmas de Gran Canaria (Lorenzo Ramos, 1976; Almeida y Díaz Alayón, 1989; Almeida y Díaz Peralta, 1998; Díaz Peralta, 2000), Madrid (Gómez Manzano, 1988), Málaga (Pérez Molina, 2024 y en prensa), Sevilla (Merckx, 2005-2006; Sobral Olivera, 2024) o Valencia (Buzón García, 2013a y 2013b).

Análogamente, no son desdeñables los primeros trabajos realizados sobre la variación en la expresión de la futuridad del español escrito que, si bien supone una práctica metodológica distinta, pusieron el foco de atención en este tema de investigación. Son realmente esclarecedores los elaborados por Aaron (2007), Bauhr (1989; 1992), Berschin (1987), Blas Arroyo (2000) o Cartagena (1981; 1995-1996; 2017).

A esta nómina de trabajos hay que añadirle aquellos que profundizan en otro tipo de cuestiones sobre la adquisición, uso y significado gramatical de *cantaré*, *voy a cantar* y *canto* (Bravo Martín, 1998 y 2008; Matte Bon, 2005; Montes Giraldo, 1962a y 1962b; Ródeans *et al.*, 1991). Asimismo, no son desdeñables los estudios que se encargan de ofrecer una visión global de la distribución de dichas formas a lo largo del mundo hispanohablante (Samper Padilla *et al.*, 2001²).

Más allá de la diferencia de opiniones y resultados que se muestran en los estudios previamente mencionados, la mayoría coinciden en una constante generalizada: la frecuencia de la variante sintética —*cantaré*— supera ampliamente a la perifrástica —*voy a cantar*— en el español escrito, mientras que en el español hablado se da el comportamiento inverso. Dicha conclusión queda pormenorizadamente comprobada en el trabajo comparativo del español venezolano con otras zonas del mundo hispánico elaborado por Sedano (2006). Se observa que, en los corpus de lengua escrita, *cantaré* representa una mayor proporción (93 %) frente a *voy a cantar*, cuya frecuencia solo representa el 7 % del corpus; no obstante, en los corpus del español hablado, la forma sintética (12 %) representa una proporción menor frente a la perifrástica (88 %).

Sobre este comportamiento, es imprescindible mencionar la relativa novedad de la forma perifrástica como recurso de expresión de la futuridad tras verse inmersa en un

² En este caso, los autores emplean los datos recogidos en el *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico*.

proceso de gramaticalización en el siglo XVI. Por este motivo, y por la dimensión temporal adquirida por la perífrasis *ir a* + infinitivo, en la actualidad se perciben numerosos casos de variación diatópica y diastrática. A pesar de la contundencia con la que se presenta la forma analítica en situaciones del español oral, hay que comprender que esta saliencia «no puede ser considerada en rigor un hispanoamericanismo ni tampoco un hispanismo, ya que se trata de un fenómeno extendido en toda la Romania» (Cartagena, 1995-1996, p. 90). Un comportamiento que se recoge en monografías sobre lenguas indoeuropeas (Wiemer *et al.*, 2024), la *Nueva Gramática de la Lengua Española* indica que:

Las diferencias con el futuro sintético son, en primer lugar, de registro, en cuanto que esta perífrasis se documenta en la lengua hablada en proporción mucho mayor que la forma sintética. Se ha observado que algunas de estas preferencias por la forma analítica se extienden asimismo al español europeo, aunque en proporción algo menor (RAE y ASALE, 2009, §23.14r).

Sin embargo, existen muestreos cuyos análisis se contraponen a las conclusiones de trabajos previos: los realizados acerca del español hablado en las Islas Canarias. Concretamente, en Las Palmas de Gran Canaria (Almeida y Díaz Peralta, 1998) y en la localidad de Los Silos (Lorenzo Ramos, 1976) la frecuencia relativa de *cantaré* supera significativamente al empleo de *voy a cantar*. Igualmente, en algunos núcleos rurales de Santa cruz de Tenerife, se observa una mayor proporción de *canto*, junto a la forma perifrástica, con respecto a la forma sintética (Almeida y Díaz Alayón, 1998). En consecuencia, es un comportamiento inestable y paradigmático del futuro simple del modo indicativo al exponer una serie de valores semánticos de conjetura o epistemicidad que se diferencian considerablemente de la vertiente temporal³. Ante esta cuestión, Escandell Vidal apunta que el comportamiento semántico de la variante morfológica «indica la falta de acceso perceptivo directo del hablante a la eventualidad que refiere, por lo que su contenido debe verse como fruto únicamente de un proceso mental interno» (2014, p. 17). Este es el motivo que subyace a la imposibilidad de alternancia con la forma analítica —y en ocasiones con el presente pro-futuro— con el llamado *futuro epistémico* (RAE y ASALE, 2009, §23.14h).

Una vez considerado el valor modal como una de las claves fundamentales para comprender la variación entre las distintas formas de expresión del porvenir, es

³ Cf. Pérez Molina (2024) para una mejor comprensión sobre la duplicidad de valores del futuro en español.

imprescindible contemplar otra serie de factores. Para ello, resulta fundamental recurrir al trabajo de Sedano (1994) en Venezuela, ya que la autora fue pionera en establecer límites concretos sobre: i) la alternancia libre de *cantaré* y *voy a cantar*; ii) la imposibilidad de alternancia debida a la no temporalidad de las formas; iii) la imposibilidad de alternancia por la situación sintáctica-pragmática.

Por una parte, sobre el primer escenario de alternancia libre se observa en la bibliografía especializada que la precisión en la determinación y distancia temporal, la modalidad epistémica, el tipo de sujeto, la persona gramatical, el aspecto léxico del verbo (*aktionsart*) o el registro comunicativo apuntan ser cruciales (cf. Bauhr, 1992; Berschin, 1987; Cartagena, 1978⁴; Lastra y Martín Butragueño, 2010; Merckx, 2005-2006; Pérez Molina, 2024 y en prensa; Sedano, 2006; Silva Corvalán y Terrell, 1992; Sobral Olivera, 2024). Además de estas cuestiones, resulta relevante la alta carga cognitiva en estos casos de variación en la futuridad: la confianza del individuo sobre el acontecimiento venidero⁵. Esta relación que establece el interlocutor con la acción del porvenir confiere a la forma perifrástica una nueva cualidad no considerada en la historiografía gramatical, en el sentido de que esta forma «[n]o sea solamente de carácter temporal. Puede tratarse de una conexión psicológica en que se encuentra el hablante» (Bauhr, 1992, p. 77).

Por otra parte, parece que otros elementos socioculturales propios del individuo, como el género, la edad o el nivel de instrucción, parecen ser significativos. En el trabajo de Samper Padilla *et al.* (2001) se analiza cómo son precisamente las generaciones más jóvenes y las mujeres quienes impulsan la alta frecuencia de *voy a cantar*. Aunque parece ser una conclusión enriquecedora, los condicionamientos que muestran las variables independientes de corte social no deben ser percibidos como unos efectos generalizadores.

Son esclarecedores al respecto los comportamientos observados por: i) Almeida y Díaz Peralta (1998), al concluir que la variante sintética se ve aupada por los hablantes canarios de la generación más joven; ii) Lastra y Martín Butragueño, al descubrir que el sector masculino de la muestra estudiada promueve el uso de la variante perifrástica;

⁴ «En contextos en los que la inmediatez de la futuridad se restringe de tal modo que pasa a designar mera intención, inminencia solo puede emplearse la perífrasis» (Cartagena, 1978, p. 384).

⁵ «Hay mayor confianza cuando la acción futura va a tener lugar inmediatamente después del momento de la enunciación o cuando el hablante expresa su intención de llevarla a cabo; hay menos confianza cuando la acción futura se va a producir en un futuro lejano o impreciso, o bien cuando el emisor no puede estar seguro de la intención referente-sujeto» (Sedano, 2006, p. 9).

iii) Pérez Molina (en prensa), al mostrar que son las mujeres del corpus PRESEEA-Málaga-I quienes encabezan el empleo de *voy a cantar*, al mismo tiempo que el conjunto de los hablantes con un alto nivel de instrucción. Comportamientos que, indudablemente, muestran cómo el efecto de todo factor social queda a expensas de las creencias y actitudes lingüísticas —indexicalidad— que una comunidad de habla posee sobre cierto rasgo lingüístico (Pérez Molina, 2023).

Con una finalidad únicamente contextualizadora sobre todo lo comentado anteriormente, en la Tabla 1 se muestra, de forma somera, la frecuencia relativa de uso de *cantaré* y *voy a cantar* para expresar la futuridad en diferentes lugares hispanohablantes.

Distribución de <i>cantaré</i> y <i>voy a cantar</i> en el español hablado					
	ESPAÑA		AMÉRICA		
	<i>CANTARÉ</i>	<i>VOYA CANTAR</i>		<i>CANTARÉ</i>	<i>VOYA CANTAR</i>
Las Palmas (Almeida y Díaz, 1998)	71 %	29 %	Rosario (Ferrer y Sánchez, 1991)	10 %	90 %
Madrid (Gómez, 1988)	43 %	57 %	Caracas (Iuliano y De-Stefano, 1976)	23 %	77 %
Madrid (Cartagena, 1995)	47 %	53 %	Rep. Dominicana (Silva y Terrell, 1992)	--	100 %
Sevilla (Samper <i>et al.</i> , 2001)	47 %	53 %	Chile (Silva y Terrell, 1992)	2 %	98 %
Castellón (Blas Arroyo, 2008)	46 %	54 %	Puerto Rico (Silva y Terrell, 1992)	11 %	89 %
Valencia (Buzón, 2013a)	44,63 %	55,37 %	Sedano (Venezuela, 1994)	12 %	88 %
Málaga (Pérez Molina, 2024) ⁶	30,8 %	69,2 %	México (Moreno de Alba, 1970)	31 %	69 %

Tabla 1: Distribución de *cantaré* y *voy a cantar* en diferentes puntos de la geografía hispanohablante (fuente: Pérez Molina, 2024, p. 9).

⁶ Porcentajes preliminares sobre los informantes de nivel de instrucción bajo en el corpus PRESEEA-Málaga-I. En un análisis inédito elaborado para una comunicación presentada en el *XVII Congreso Internacional de Lingüística General*, celebrado en la Universidad de Alicante durante el mes de junio de 2025, se observa que, entre hablantes con un nivel de instrucción bajo y alto del mismo corpus, un 34,72 % es representado por *cantaré* y un 65,28 % por *voy a cantar*.

Además de los estudios descritos, son de especial valor para las intenciones de este trabajo de investigación los de Ródeans *et al.* (1991) y Díaz Peralta (2000).

El primer artículo (Ródeans *et al.*, 1991) se centra en el estudio del empleo de diferentes expresiones con valor de futuro en el habla espontánea de niños hispanohablantes. Los objetivos principales que se planteaban los autores con dicho estudio exploratorio eran, por un lado, observar la evolución de los recursos que empleaban los niños para referirse a acciones venideras y, por otro lado, comprobar el sistema de referencia interna temporal de los individuos por medio de las expresiones empleadas según la edad. Participaron un total de 84 informantes, cuyas edades comprendían de los 2 a los 13 años. Independientemente de las conclusiones cognitivas y psicológicas, se registraron unas 28 variantes diferentes para expresar la futuridad entre las que destacan la forma perifrástica y el presente pro-futuro, seguido de lejos de la opción morfológica. Si bien se trata de unos resultados sobre preadolescentes, uno de los puntos clave que observaron fue la implementación de nuevas formas de expresión, conforme aumenta la edad de los participantes, con lo que pudieron comprobar que «[e]l desarrollo del lenguaje y, sobre todo, del lenguaje temporal no se termina con la segunda infancia, sino que se prolonga quizás hasta la adolescencia. El niño comienza a desligarse de la realidad empírica a la que estaba sujeto y comienza a ser capaz de imaginar posibilidades» (Ródeans *et al.*, 1991: 239).

A su vez, es destacable la monografía de Díaz Peralta (2000) sobre la variación en la expresión de la futuridad en el español de Las Palmas de Gran Canaria. En este caso, el profuso y pormenorizado estudio cuantitativo variacionista en el que participaron 12 informantes, se ve notablemente completado por los resultados arrojados de un cuestionario de actitudes. Con esta obra, la autora fue pionera en realizar un trabajo de estas características en la que expusiera a los informantes ante un estímulo propio de variación morfosintáctica. Por un lado, en este caso concreto, se incluyeron enunciados en los que solo se neutralizaban la forma sintética (*cantaré*) y la perifrástica (*voy a cantar*) al no mostrar delimitación temporal y, por otro lado, oraciones en las que se neutralizan dichas formas con el presente de indicativo con valor de futuro (*canto*) al incluir un marcar temporal de forma explícita. Los resultados preliminares arrojaron diferencias significativas en función de los estímulos y en relación con el significado percibido de cada variante, el estatus del emisor de cada enunciado, la cultura percibida o, incluso, el grado de corrección y formalidad de cada recurso gramatical para expresar el provenir.

Por todo ello, estos dos últimos estudios —además de todos los anteriores— suponen otra razón de peso que justifica y motiva el desarrollo del presente trabajo de investigación aplicado. En definitiva, este viene a continuar, desde una perspectiva metodológica diferente, la senda iniciada por (Ródeans *et al.*, 1991), pero con un alumnado adolescente y, además, con el aval directo del trabajo de actitudes lingüísticas elaborado por Díaz Peralta (2000) como ejemplo directo para el desarrollo de la investigación.

4. Preguntas de investigación, hipótesis de trabajo y objetivos principales

El presente estudio tiene como principal finalidad investigar la conciencia sociolingüística del estudiantado de 3.º de la ESO sobre la variación existente en el español acerca de la expresión de la futuridad por medio del futuro morfológico o sintético (*cantaré*), el futuro perifrástico o analítico (*voy a cantar*) y el uso del presente de indicativo o presente pro-futuro (*canto*).

Las actitudes de los adolescentes sobre el uso adecuado, o no, de estas diferentes formas podrían reflejar su comprensión en evolución de las normas gramaticales y su conexión con ideologías lingüísticas regionales o estándar (Villena Ponsoda, 2008). Para alcanzar dicho objetivo, y con el fin de incorporar todas las connotaciones sociolingüísticas en diversas implementaciones docentes, se plantean una serie de preguntas de investigación con sus correspondientes hipótesis de trabajo.

P1.- Significación. ¿Qué connotaciones semántico-pragmáticas se asocian a cada recurso gramatical? En su conjunto, el estudiantado puede detectar una mayor certidumbre del acontecimiento venidero por medio de la forma perifrástica (*voy a cantar*) o del presente pro-futuro (*canto*); mientras que la opción morfológica (*cantaré*) queda reservada para acontecimientos menos ciertos (Díaz Peralta 2000; Pérez Molina 2024 y en prensa) (hipótesis 1.^a).

P2.- Valoración. ¿Cuáles son las valoraciones explícitas del estudiantado hacia cada una de las formas para expresar el porvenir en términos de corrección estilística y registro? El futuro sintético (*cantaré*) puede ser considerado como la forma «más correcta» y propia de contextos formales y registros escritos, en la mayoría de los casos, al ser la opción paradigmática estudiada en la historiografía gramatical española (hipótesis 2.^a).

P3.- Factores extralingüísticos. ¿Pueden variar las valoraciones de cada forma según la edad y el género del estudiantado? Las mujeres promueven, en mayor medida,

la elección y uso de la forma perifrástica (*voy a cantar*) que la forma sintética (*cantaré*), que es mayoritaria entre la población masculina (Pérez Molina, 2024 y en prensa) (hipótesis 3.^a).

P4.- Estatus percibido. ¿Existe un estatus social, un rango de edad o un género concretos vinculados a cada variante? Las características sociales determinantes en la hipótesis anterior influyen en las creencias y actitudes implícitas de los hablantes en su conjunto (Díaz Peralta 2000) (hipótesis 4.^a).

5. Metodología

Para desarrollar el presente trabajo de investigación se elaboró un cuestionario de actitudes lingüísticas *ad hoc*. Los resultados de la prueba fueron codificados según una guía realizada para tal fin (*vid.* apartado 11.2.) y tratados estadísticamente para su análisis cuantitativo, a través de los programas informáticos SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para Mac en su versión 25 y RStudio en su versión 4.4.0 (*R Core Development Team*, 2021) para posteriormente extraer las implicaciones cualitativas pertinentes.

La estructura y contenido del cuestionario facilitan el posterior análisis de correlaciones entre las variables sociales y actitudinales con respecto al empleo de variantes específicas para expresar la futuridad. Este recurso se divide en dos bloques bien diferenciados: una parte sociológica en la que se recogen datos relativos al informante y otra dedicada al cuestionario de actitudes lingüísticas (*vid.* apartado 11.1).

La parte sociológica recoge una serie de variables independientes necesarias para desarrollar cualquier tipo de estudio sociolingüístico. Las variables seleccionadas fueron: el género, la edad, el origen geográfico, el capital cultural sobre hábitos de lectura y consumo de contenidos audiovisuales, la lealtad local y el uso de la lengua. En la parte lingüística de actitudes se intentan medir y fomentar la reflexión metalingüística en los participantes al mostrarles casos concretos de alternancia entre el futuro sintético *cantaré* y el perifrástico *voy a cantar* (en los casos A y C), además del presente pro-futuro *canto* (en los casos B y D).

En este sentido, se esperaba que el participante al encontrarse un texto escrito presentara un alto grado de conciencia e implicación (Valdivieso, 1988): un aspecto necesario para indagar sobre los casos de variación gramatical al estar en desventaja en comparación los rasgos léxicos y fonético-fonológicos en cuanto a su identificación (López Morales, 1989). En todos los casos se muestra un enunciado idéntico repetido una

serie de veces en las que solo varía la variante seleccionada para expresar el porvenir. Estos ejemplos son acompañados por una serie de preguntas abiertas en las que se mide una serie de cuestiones: i) el aspecto semántico-pragmático, al preguntarles por el significado y sus diferencias; ii) el grado de normatividad, al enfocarlo a la variante «más correcta»; iii) la dimensión diafásica, al preguntar situaciones de uso más formal o informal; iv) la repercusión del género percibido por el participante; v) enfoque sociocultural; vi) la perspectiva diacrónica, al tener que relacionarlo con distintos grupos generacionales. Se desarrolló, por tanto, una práctica metodológica caracterizada por la «interacción directa entre el investigador y los informantes seleccionados» (Díaz Peralta, 2000: 185).

6. Análisis de resultados

6.1. *Distribución muestral*

Los cuestionarios se difundieron durante el mes de mayo de 2025, momento que coincidía con el periodo de prácticas en el centro educativo concertado El Atabal, situado en el distrito de Puerto de la Torre (Málaga). En este contexto es importante resaltar que la realización de este experimento se llevó a cabo en formato físico —a papel— y se incluyó a modo de actividad en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, únicamente para el alumnado de 3.º de la ESO.

A modo de introducción, se ofreció a los participantes una serie de indicaciones sobre cómo proceder en el cuestionario. Con el fin de garantizar una cierta uniformidad en su desarrollo, el docente en formación, con apoyo del tutor profesional, moderó la realización de este a través de una secuenciación claramente definida: en primer lugar, el estudiantado completó el bloque sociológico y, en segundo lugar, hasta que todos no terminasen con dicha sección, no continuaron con la parte de actitudes lingüísticas; una vez finalizado el cuestionario, se agradeció la participación al alumnado. Todo ello se llevó a cabo sin indicar en ningún momento el objetivo real del estudio para no condicionar las respuestas al cuestionario.

Tras una observación general, 58 estudiantes, todos originarios de Málaga capital o de localidades de la provincia, participaron en el experimento. Al agrupar las respuestas de los estímulos A y C, por un lado, y las de los enunciados B y D, por otro, se recogieron

un total de 116 respuestas referidas para las tres primeras preguntas de la sección de actitudes lingüísticas⁷.

A renglón seguido se adjunta la Tabla 2, donde se sintetizan las características más relevantes del conjunto de los participantes del experimento de actitudes lingüísticas sobre la expresión de la futuridad.

Factor social	Participantes (N = 58)		
Género	32 chicas		26 chicos
Edad	36 informantes	19 informantes	3 informantes
	de 14 años	de 15 años	de 16 años

Tabla 2: Factores sociales relevantes del conjunto de los participantes

6.2. *Análisis cuantitativo-descriptivo*

Tal y como se ha comentado anteriormente (*vid.* apartado 6.1.) al análisis de los resultados recogidos durante el desarrollo del experimento solo se centrará en las tres primeras preguntas de la sección lingüística de actitudes asociadas a cada enunciado. Por este motivo, el presente epígrafe se estructurará en función de las respuestas ofrecidas a las tres primeras variables dependientes del estudio: i) el aspecto semántico-pragmático de los enunciados (Significación); ii) el grado de normatividad (Corrección); iii) y la dimensión diafásica (Formalidad).

Con el fin de examinar la correlación de dichas variables dependientes con el conjunto de variables independientes se llevaron a cabo, con distintos programas informáticos estadísticos (*vid.* apartado 3.), las pruebas no paramétricas de Chi² de Pearson con el fin de determinar la correlación, o no, de las variables y para demostrar que dicha interdependencia no se debe al azar (Fasold, 1996). Asimismo, dichas pruebas estadísticas se vieron complementadas por las pruebas de V de Crammer con el objetivo de determinar la fuerza de dichas relaciones (Vida Castro *et al.*, 2016).

⁷ El hecho de que el posterior análisis de cuantitativo-cualitativo de los resultados (*vid.* apartados 6.2. y 6.3.) se centre únicamente en las tres primeras preguntas de la mencionada sección se debe a que, durante la realización de la prueba, se observó que las preguntas relativas a la repercusión de género, al enfoque sociocultural y a la perspectiva generacional supusieron una gran dificultad para el estudiantado. Asunto que se discutirá y reformulará en epígrafes posteriores (*vid.* apartado 7.).

6.2.1. Significación

Ante la primera pregunta recogida en el cuestionario (*¿Tienen las oraciones el mismo significado? ¿Se diferencian en algo? ¿Por qué?*) varias fueron las variables independientes significativas al someter a los resultados a las primeras pruebas no paramétricas.

Por un lado, destaca la influencia de la exposición del alumnado a contenidos audiovisuales. Tal y como se recoge en la Tabla 3, todo apunta a que los discentes que se exponen entre una media de 2 a 3 horas diarias a contenidos audiovisuales —un uso moderado de las pantallas según la literatura académica (Przybylski y Weinstein, 2017)— son los que más información ofrecen en cuanto a diferencias de significación entre los enunciados ofrecidos como estímulos. Se trata de una significación alta y con una relación moderada entre las variables.

SIGNIFICACIÓN	AUDIOVISUAL					TOTAL
	5 horas o más	3-4 horas	2-3 horas	< 2 horas	1 hora o menos	
Igualdad	n = 4 7,3 %	n = 18 15,5 %	n = 21 38,2 %	n = 8 6,9 %	n = 4 7,3 %	N = 55 47,4 %
Diferencias temporales/certidumbre	n = 2 1,7 %	n = 5 4,3 %	n = 37 31,9 %	n = 2 1,7 %	n = 2 1,7 %	N = 48 41,4 %
Otras diferencias	--	--	--	--	n = 1 0,9 %	N = 1 0,9 %
No procede	--	n = 1 0,9 %	n = 10 8,6 %	--	n = 1 0,9 %	N = 12 10,3 %
TOTAL	N = 6 5,2 %	N = 24 20,7 %	N = 68 58,6 %	N = 10 8,6 %	N = 8 6,9 %	N = 116 100 %
$\chi^2 = 34,775 \mid df = 12$ Sig. = ,001 V de Crammer = ,316						

Tabla 3: Influencia de la exposición diaria a contenidos audiovisuales sobre la significación semántico-pragmática de los enunciados.

Por otro lado, los resultados sobre la lealtad local son significativos ante esta variable dependiente. En la Tabla 4 se observa que el alumnado que indica establecer un cierto equilibrio cultural entre el aprecio y participación de sus valores locales y las costumbres ajenas es aquel que más indicaciones demuestran sobre la significación de

significado entre los enunciados. Se demuestra, de nuevo, una relación estadísticamente significativa acompañada de una relación moderada entre las variables correlacionadas.

SIGNIFICACIÓN	LEALTAD LOCAL				TOTAL
	Apertura pasiva	Equilibrio cultural	Localismo activo	Rechazo local	
Igualdad	n = 8 6,9 %	n = 33 28,4 %	n = 11 9,5 %	n = 3 2,6 %	N = 55 47,4 %
Diferencias temporales/certidumbre	n = 15 12,9 %	n = 26 22,4 %	n = 3 2,6 %	n = 4 3,4 %	N = 48 41,4 %
Otras diferencias	--	--	n = 1 0,9 %	--	N = 1 0,9 %
No procede	n = 1 0,9 %	n = 5 4,3 %	n = 5 4,3 %	n = 1 0,9 %	N = 12 10,3 %
TOTAL	N = 24 20,7 %	N = 64 55,2 %	N = 20 17,2 %	N = 8 6,9 %	N = 116 100 %
$\text{Chi}^2 = 18,018 \mid \text{df} = 9$ Sig. = ,035 V de Crammer = ,228					

Tabla 4: Influencia del posicionamiento ante los valores locales sobre la significación semántico-pragmática de los enunciados

A su vez, el hábito lector ha resultado ser una de las variables notablemente significativa en el estudio univariable. La Tabla 5 sintetiza los datos arrojados ante la pregunta *¿Cuántos libros lees al año por afición?* incluida en el apartado sociológico. En un primer análisis, se demostró un gran efecto y correlación sobre el grupo de alumnado que lee entre uno y cinco libros al año por afición. No obstante, tras realizar una recodificación sobre la variable independiente seleccionada y diferenciar entre aquellos discentes que no leen por afición y los que sí, se comprueba que los de este último grupo son más sensibles a la diferenciación de connotaciones entre los enunciados del porvenir propuestos en el cuestionario. Se trata, además, de un aspecto que se vio reflejado en un ensayo de modelo de regresión logística multimodal entre una serie de variables seleccionadas. En dicha prueba inferencial fue, precisamente, el hábito lector el único altamente significativo.

SIGNIFICACIÓN	HÁBITO LECTOR		TOTAL
	No lee	Lee	
Igualdad	n = 17 14,7 %	n = 38 32,8 %	N = 55 47,4 %
Diferencias temporales/certidumbre	n = 12 10,3 %	n = 36 31 %	N = 48 41,4 %
Otras diferencias	n = 1 0,9 %	--	N = 1 0,9 %
No procede	n = 8 6,9 %	n = 4 3,4 %	N = 12 10,3 %
TOTAL	N = 38 32,8 %	N = 78 67,2 %	N = 116 100 %
$\text{Chi}^2 = 9,713 \mid \text{df} = 3$ Sig. = ,021 V de Crammer = ,289			

Tabla 5: Influencia del hábito lector por afición sobre la significación semántico-pragmática de los enunciados

6.2.2. Corrección

La pregunta formulada en el cuestionario para poder explorar en cierta medida la percepción sobre la normatividad de cada variante presentada fue la siguiente: *¿Cuál de las dos formas de expresar el futuro es las más correcta? ¿Por qué?* Sobre esta variable dependiente fueron significativas en las pruebas no paramétricas únicamente dos de las variables independientes: el género del participante y el hábito lector.

Por una parte, la correlación moderada entre variables de la Tabla 6 parece indicar que son las chicas de ambos grupos de 3.º de la ESO del Colegio El Atabal las que perciben diferencias de «corrección» entre las variantes representadas por el futuro sintético *cantaré*, el futuro perifrástico *voy a cantar* y el presente pro-futuro *canto*. Este es, indirectamente, un comportamiento constante que se registra en la tradición variacionista, puesto que, tal y como indica Labov, «In careful speech, women use fewer stigmatised forms than men, and are more sensitive than men to the prestige pattern» (1972, p. 243)⁸. Una tendencia que, además, se ha atestiguado en el habla de la ciudad de

⁸ En un discurso cuidado, las mujeres, en comparación con los hombres, emplean menos formas estigmatizadas y son más sensibles a los patrones de prestigio [traducción propia].

Málaga por los trabajos realizados por el Grupo de investigación *Vernáculo Urbano Malagueño* (Villena Ponsoda y Ávila Muñoz, 2012; Villena Ponsoda, Vida Castro y Molina García, 2019; Ávila Muñoz *et al.*, 2024; Pérez Molina y Vida Castro, en prensa; entre otros).

CORRECCIÓN	GÉNERO		TOTAL
	Chico	Chica	
Igualdad	n = 19 16,4 %	n = 25 21,6 %	N = 44 37,9 %
Diferencias de corrección	n = 22 19 %	n = 38 32,8 %	N = 60 51,7 %
Otras diferencias	n = 1 0,9 %	--	N = 1 0,9 %
No procede	n = 10 8,6 %	n = 1 0,9 %	N = 11 9,5 %
TOTAL	N = 52 44,8 %	N = 64 55,2 %	N = 116 100 %
Chi ² = 12,39 df = 3			
Sig. = ,006 V de Crammer = ,326			

Tabla 6: Influencia del género del participante sobre la corrección percibida de las variantes

Por otra parte, la Tabla 7 muestra los resultados relativos a la relación significativa entre el hábito lector y el grado de normatividad. Al igual que ocurría con la variable dependiente anterior (*vid.* apartado 6.2.1.) fue un factor altamente significativo en un primer análisis univariante y en una prueba inferencial posterior. De modo que, para facilitar su comprensión y sintetizar los resultados, en la tabla que se adjunta a continuación se diferencia entre aquellos informantes que tienen hábito lector de los que no. De igual forma, todo apunta que es el grupo de estudiantes lectores quienes más información ofrecen sobre las diferencias de normatividad entre las tres variantes lingüísticas seleccionadas para expresar el tiempo futuro.

CORRECCIÓN	HÁBITO LECTOR		TOTAL
	No lee	Lee	
Igualdad	n = 18 15,5 %	n = 26 22,4 %	N = 44 37,9 %
Diferencias de corrección	n = 13 11,2 %	n = 47 40,5 %	N = 60 51,7 %
Otras diferencias	--	n = 1 0,9 %	N = 1 0,9 %
No procede	n = 7 6 %	n = 4 3,4 %	N = 11 9,5 %
TOTAL	N = 38 32,8 %	N = 78 67,2 %	N = 116 100 %
$\text{Chi}^2 = 9,927 \mid \text{df} = 3$ Sig. = ,019 V de Crammer = ,281			

Tabla 7: Influencia del hábito lector sobre la corrección percibida de las variantes

6.2.3. Formalidad

Desde un punto de vista diafásico, para poder indagar sobre los grados de formalidad que los enunciados seleccionados presentaban al estudiantado se formuló en el cuestionario la siguiente pregunta: *¿En qué situación utilizarías cada forma? ¿Por qué? ¿Podrías poner algún ejemplo de tu día a día para ilustrar cada situación?*; además se les solicitaba a los participantes que contextualizasen situaciones formales e informales. En este caso, fueron significativas diversas variables independientes como el género del participante, los valores locales, la conciencia metalingüística y, una vez más, el hábito lector.

En cuanto a lo que se refiere al género, se vuelve a observar una tendencia similar a lo que ocurría con el grado de normatividad (*vid.* apartado 6.2.2.). Los datos recogidos en la Tabla 8 muestran una distribución en la que todo apunta a que son las chicas quienes consideran la forma sintética (*cantaré*) como un recurso de mayor formalidad; justo al contrario que los chicos, grupo en el que se aprecia un mayor reconocimiento a la forma perifrástica (*voy a cantar*). Por su parte, los datos presentan una interdependencia considerablemente fuerte.

FORMALIDAD	GÉNERO		TOTAL
	Chico	Chica	
<i>Cantaré</i> (formal)	n = 17 14,7 %	n = 50 43,1 %	N = 67 57,8 %
<i>Voy a cantar</i> (formal)	n = 18 15,5 %	n = 3 2,6 %	N = 21 18,1 %
Igualdad de formalidad para todas las variantes	n = 3 2,6 %	n = 3 2,6 %	N = 6 5,2 %
Solo dos variantes formales	n = 2 1,7 %	--	N = 2 1,7 %
Según el contexto	--	n = 2 1,7 %	N = 2 1,7 %
No procede	n = 12 66,7 %	n = 6 5,2 %	N = 18 15,5 %
TOTAL	N = 52 44,8 %	N = 64 55,2 %	N = 116 100 %
Chi ² = 32,070 df = 5			
Sig. = ,000 V de Crammer = ,526			

Tabla 8: Influencia del género del participante sobre la (in)formalidad percibida de las variantes

Asimismo, la valoración de las tradiciones locales de la ciudad de Málaga y su provincia, resultó ser un factor notablemente significativo (Tabla 9). A través de la distribución cruzada de los datos presentados se aprecia cómo, al igual que ocurría con el significado pragmático-semántico (*vid.* apartado 6.2.1.), son los participantes que muestran un equilibrio entre sus propios valores locales y los ajenos quienes dan la información más relevante. Concretamente, para este grupo de participantes la forma sintética parece ser la más formal entre las tres variantes.

FORMALIDAD	LEALTAD LOCAL				TOTAL
	Apertura pasiva	Equilibrio cultural	Localismo activo	Rechazo local	
<i>Cantaré</i> (formal)	n = 10 8,6 %	n = 44 37,9 %	n = 9 7,8 %	n = 4 3,4 %	N = 67 57,8 %
<i>Voy a cantar</i> (formal)	n = 6 5,2 %	n = 5 4,3 %	n = 7 6 %	n = 3 2,6 %	N = 21 18,1 %
Igualdad de formalidad para todas las variantes	n = 3 2,6 %	n = 3 2,6 %	--	--	N = 6 5,2 %
Solo dos variantes formales	n = 1 0,9 %	n = 1 0,9 %	--	--	N = 2 1,7 %
Según el contexto	n = 2 1,7 %	--	--		N = 2 1,7 %
No procede	n = 2 1,7 %	n = 11 9,5 %	n = 4 3,4 %	n = 1 0,9 %	N = 18 15,5 %
TOTAL	N = 24 20,7 %	N = 64 55,2 %	N = 20 17,2 %	N = 8 6,9 %	N = 116 100 %
Chi ² = 26,430 df = 15					
Sig. = ,034 V de Crammer = ,276					

Tabla 9: Influencia del posicionamiento ante los valores locales sobre la (in)formalidad percibida de las variantes

Por su parte, el hecho de que una de las variables referidas al uso de la lengua haya sido significativa es completamente enriquecedor. Concretamente, en la segunda variable de este estilo se les preguntaba: *¿Crees que los andaluces deberíamos intentar pronunciar de manera más esmerada para acercarnos a modelos más respetados?* Si bien puede parecer una variable independiente alejada del objeto de estudio, esta da una información de gran interés sobre la conciencia metalingüística del estudiantado. La distribución significativa presentada en la Tabla 10 señala que aquellos participantes que consideran de vital importancia que su forma de hablar les identifique son los que consideran que es la opción morfológica (*cantaré*) la más formal.

FORMALIDAD	USO DE LA LENGUA (II)		TOTAL
	Habla identitaria	Acomodación parcial	
<i>Cantaré</i> (formal)	n = 37 31,9 %	n = 30 25,9 %	N = 67 57,8 %
<i>Voy a cantar</i> (formal)	n = 9 7,8 %	n = 12 10,3 %	N = 21 18,1 %
Igualdad de formalidad para todas las variantes	n = 4 5,9 %	n = 2 1,7 %	N = 6 5,2 %
Solo dos variantes formales	n = 1 0,9 %	n = 1 0,9 %	N = 2 1,7 %
Según el contexto	--	n = 2 1,7 %	N = 2 1,7 %
No procede	n = 17 14,7 %	n = 1 0,9 %	N = 18 15,5 %
TOTAL	N = 68 58,6 %	N = 48 41,4 %	N = 116 100 %
Chi ² = 15,048 df = 5			
Sig. = ,010 V de Crammer = ,360			

Tabla 10: Influencia del uso de la lengua (II) sobre la (in)formalidad percibida de las variantes

Finalmente, el hábito lector arroja un comportamiento de un alto grado de significancia e interrelación. La Tabla 11 muestra, de nuevo, la tendencia percibida a lo largo del análisis cuantitativo-descriptivo: los participantes con un mayor hábito lector suponen una gran diferencia con quienes no lo poseen. Particularmente, para la cuestión de la formalidad, se comprueba que es este primer grupo el que considera con una amplia diferencia que la variante morfológica (*cantaré*) es la más formal. Un comportamiento que presenta cierta lógica, sobre todo, si se toman como referencia las conclusiones establecidas por el estudio comparativo de Sedano (2006) entre corpus escritos y orales en español.

FORMALIDAD	HÁBITO LECTOR		TOTAL
	No lee	Lee	
<i>Cantaré</i> (formal)	n = 14 12,1 %	n = 53 45,7 %	N = 67 57,8 %
<i>Voy a cantar</i> (formal)	n = 9 7,8 %	n = 12 10,3 %	N = 21 18,1 %
Igualdad de formalidad para todas las variantes	n = 2 1,7 %	n = 4 3,4 %	N = 6 5,2 %
Solo dos variantes formales	--	n = 2 1,7 %	N = 2 1,7 %
Según el contexto	n = 2 1,7 %	--	N = 2 1,7 %
No procede	n = 11 9,5 %	n = 7 6 %	N = 18 15,5 %
TOTAL	N = 38 32,8 %	N = 78 67,2 %	N = 116 100 %
Chi ² = 16,902 df = 5			
Sig. = ,005 V de Crammer = ,382			

Tabla 11: Influencia del hábito lector sobre la (in)formalidad percibida de las variantes

6.3. *Análisis cualitativo*

Indudablemente, el análisis cuantitativo aporta un punto de vista enriquecedor y riguroso al desarrollo del proyecto de investigación. No obstante, no se puede perder de vista el hecho de que el experimento desarrollado, al igual que el tema, es eminentemente cualitativo. Por este motivo, en el presente epígrafe se pretende justificar, desde una perspectiva más individualizada a partir de los testimonios emitidos por los informantes, el planteamiento aséptico introducido por los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas.

En cuanto a las valoraciones sobre la diferenciación pragmático-semántica (Significación) se han diferenciado todo tipo de comentarios. Una parte de los informantes consideran que no existe una diferencia clara de significado entre los distintos enunciados (1) o, como mucho, en la forma de conjugar el verbo principal (2); mientras que otros sí son capaces de observar diferencias en cuestiones de la modalidad epistémica y la distancia temporal del acontecimiento futuro (3).

- (1) a. Yo creo que sí tienen el mismo significado, aunque con diferentes vibras; no sabría cómo explicarlo [AT_38]⁹.
- b. Para mí todas significan exactamente lo mismo y no se diferencian en nada [AT_07].
- (2) a. Creo que más o menos son parecidas, aunque la 3 [*me voy*] se conjugue con el presente de indicativo [AT_44].
- b. Todas tienen el mismo significado, pero están en distintos tiempos [AT_23].
- (3) a. *Se van a acabar* es un futuro más cercano y seguro: indica que eso va a pasar con mayor seguridad; en cambio, *se acabarán* es algo con menos certeza y en un futuro menos próximo y concreto [AT_35].
- b. No, en la opción de *aprobará* puede referirse a un futuro más lejano y en el caso de *va a aprobar* un futuro más cercano y próximo [AT_01].
- c. La primera indica que está muy inseguro [*viajaré*], la segunda puede indicar un poco más de seguridad [*voy a viajar*], pero la tercera es más segura que las demás [*viajo*] [AT_27].
- d. Puede ser que una frase suceda antes o después que otra. Para mí la opción 1 [*me iré*] es como un plan (puede suceder o no), la opción 2 [*me voy a ir*] puede suceder después de eso [contexto del enunciado B] y la opción 3 [*me voy*] sucede siempre al 100 % [AT_05].

Los testimonios recogidos en este último grupo (3) constatan la tendencia descrita en el estado de la cuestión (*vid.* apartado 3.2.). Lo que se refleja en este caso es una conciencia sociolingüística que sustenta los hallazgos sobre los factores altamente influyentes en el proceso de variación entre *cantaré*, *voy a cantar* y *canto* en el español hablado. Unos comentarios que, además, se aplican a los resultados arrojados por los trabajos exploratorios desarrollados en la ciudad de Málaga (Pérez Molina, 2024 y en prensa).

Asimismo, son muy esclarecedores los comentarios recolectados para la pregunta referida al grado de normatividad (Corrección). Al igual que ocurría con el caso anterior sobre la significación, parte del alumnado, aunque indica claramente qué variantes son más correctas (4) y otra parte las concibe en un plano de igualdad, sin olvidar a aquellos discentes que se adelantan a la tercera pregunta e indican que depende del contexto en el que se encuentren (5).

⁹ Cada ejemplo se acompaña del código del informante correspondiente.

- (4) a. Creo que la primera opción [*viajaré*] expresa el futuro mejor [AT_27].
- b. Yo pienso que la primera frase porque para mí *se acabarán* es algo más correcto que *se van a acabar* [AT_06].
- c. La primera [*se acabarán*], ya que lo expresa de una forma más oficial, es decir, lo afirma [AT_40].
- d. La segunda [*se van a acabar*] por la seguridad que me transmite [AT_16].
- e. La segunda [*va a aprobar*], ya que todo el futuro es algo que no se sabe y que puede pasar cualquier cosa. Lo que dices es una simple opción que puede o no acabar siendo verdad [AT_49]
- (5) a. Creo que las dos formas [*aprobará* y *va a aprobar*] son igual de correctas, aunque a nivel personal la segunda es más cotidiana [AT_32].
- b. Ambas son gramaticalmente correctas [*aprobará* y *va a aprobar*], ya que simbolizan/presentan la misma acción [AT_12].
- c. Pienso que las tres opciones [*viajaré*, *voy a viajar* y *viajo*] solo depende de la situación y de la persona con la que hables [AT_11].
- d. Para mí las tres son correctas [*me iré*, *me voy a ir* y *me voy*], dependerá del momento en el que se diga [AT_08].

En todos estos ejemplos se observa cómo, de una forma u otra, existe una conciencia entorno a la normatividad gramatical representada por la forma sintética *cantaré*. Igualmente, no deja de ser interesante uno de los comentarios en el que el participante pretende mostrar la inestabilidad inherente —por cuestiones diacrónicas y sincrónicas— del concepto de futuro. Un aspecto que no es únicamente característico de la lengua española, sino que se observa en el conjunto de la familia indoeuropea, puesto que «entre los momentos del tiempo, el futuro es el tiempo propio de la existencia. La existencia humana es permanente anticipación del futuro, de aquello que aún no es; es un traer al futuro al presente» (Coseriu, 1973, p. 172).

Por último, aunque de una forma más escueta, son interesantes las consideraciones plasmadas acerca de la dimensión diafásica del experimento (Formalidad). Si bien en muchos casos los participantes se limitaron a asociar los enunciados con situaciones de formalidad o informalidad, en otros casos se encuentran ejemplos de su vida cotidiana que resultaron ser muy interesantes para justificar las respuestas plasmadas en las dos preguntas anteriores. Desde una visión panorámica, los ejemplos agrupados en (6) dan cuenta de un comportamiento que se repite, pero que apoya la conciencia gramatical de normatividad que se desveló en la sección anterior.

- (6) a. *Se acabarán* (formal) porque lo veo más correcto como si en una presentación digo *algún día se acabarán las energías no renovables*. *Se van a acabar* (formal) como si enfadada digo *algún día se van a acabar las tonterías* [AT_44].
- b. La primera opción [*aprobará*] imagino a la profesora en un contexto más formal y la segunda [*va a aprobar*] la diría con mi familia, amigos... [AT_32].
- c. La frase 1 [*me iré*] es como si hablase con un profesor, pero las frases 2 y 3 [*me voy a ir* y *me voy*] es como si hablase con mi madre [AT_15].
- d. La primera [*viajaré*] la usaría con desconocidos y la segunda y la tercera con amigos [*voy a viajar* y *viajo*] [AT_51].
- e. La primera [*se acabarán*] es como hablo con una persona adulta y como la segunda [*se van a acabar*] hablo con mis amigos [AT_39].

Finalmente, merece una especial mención, tanto para los resultados cuantitativo-descriptivos como para los cualitativos, la no significación de la diferencia entre los grupos de oraciones: A y C, por un lado, y B y D, por otro. En el primer grupo, únicamente se establecía la neutralización entre la forma sintética (*cantaré*) y la analítica o perifrástica (*voy a cantar*) al no presentar un marcador temporal concreto. Por su parte, en el segundo grupo, se incluía la tercera variante del presente con valor de futuro (*canto*) al incluir una referencia temporal específica. Un comportamiento que puede deberse, en principio, a un vacío contextual variacionista sobre la expresión de los tiempos verbales —en este caso de la futuridad— en la mayoría de las programaciones didácticas. Una carencia que parece reflejarse en la falta de conciencia sociolingüística sobre este rasgo de variación tan saliente en la lengua española.

7. Discusión y consideraciones sobre el experimento

El experimento de actitudes lingüísticas desarrollado hasta estas páginas ofrece una valiosa visión desde un punto de vista lingüístico y sociológico que es perfectamente extrapolable a los contenidos didácticos y específicos de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Este prisma permite analizar las percepciones que el conjunto del estudiantado de 3.º de la ESO posee sobre la configuración de su identidad lingüística y, concretamente, a partir de las consideraciones sobre las diferentes formas gramaticales presentadas para expresar la futuridad.

Sobre esta cuestión, sería necesario realizar una revisión crítica del propio cuestionario lingüístico-sociológico. Desde un punto de vista metodológico, el cuestionario está estructurado y secuenciado correctamente. Por una parte, se recopilan

las características sociales de los participantes y, por otro, se promueve la reflexión metalingüística sobre el fenómeno estudiado. Se trata de una configuración similar a la establecida en estudios clásicos sobre actitudes lingüísticas (Preston, 1999; Garret, 2010) y a la presentada, de forma más específica, por Díaz Peralta (2000) en Las Palmas de Gran Canaria al estudiar la misma variable dependiente. No obstante, existen numerosos aspectos de mejora a partir de los cuales se podría replantear el planteamiento del cuestionario. Por un lado, puesto que las valoraciones son cambiantes en función del estímulo que se presente (Montes Alcalá y Trimble, 2020), sería muy revelador combinar enunciados escritos y orales. Incorporar audios en las que una persona enuncie diferentes acontecimientos venideros permitiría considerar otras variables lingüísticas independientes que podrían ser significativas, como la entonación, el género del hablante, ejemplos de habla real, etc. Por otro lado, relacionado con el punto anterior, los audios permitirían una contextualización pragmática más explícita que los enunciados escritos. El hecho de incluir actos de habla en las grabaciones motivaría unas respuestas más elaboradas a la variable de la significación.

Asimismo, con el fin de crear una prueba con una mayor solidez y que pueda ser implementada a una muestra de mucho más alcance en la que se puedan establecer diferenciaciones etarias, sería interesante plantear un diseño híbrido a partir de una serie de cuestiones.

1.- Implementación de grupos de discusión. Se trata de una técnica muy asentada en otro tipo de trabajos variacionistas con muy buenos resultados (Callejo Gallego, 2001). Conseguir un espacio con un buen ambiente en el que los participantes pueden expresarse, además, de forma oral sobre la expresión de la futuridad podría ser un aporte muy innovador.

2.- Inclusión de secciones basadas en la técnica *matched guise* (Lambert *et al.*, 1960). Vinculado con la opción de inclusión de audios, podría ser de gran utilidad para evaluar cuestiones como la perspectiva intergeneracional, de género y cultural. En sí misma, es una técnica factible y fiable para el estudio de valoraciones implícitas a rasgos lingüísticos (Pérez Molina, 2023; Pérez Molina y Vida Castro, en prensa).

3.- Entrevistas sociolingüísticas semidirigidas. De forma paralela a los grupos de discusión, sería un factor enriquecedor organizar este tipo de entrevistas enfocadas a planes de futuro de los informantes. Configurar un corpus de características similares a las establecidas por el macroproyecto PRESEEA (Moreno Fernández, 2021) supondría

un aporte innovador a este campo de estudio sobre actitudes lingüísticas. Este diseño mixto, propio de la sociolingüística variacionista (Villena Ponsoda, 2008) sería de gran utilidad para explorar cuestiones cualitativas, a la vez que cuantitativas, para observar de una forma más detallada las valoraciones a diferentes formas verbales de expresar la futuridad en español.

8. Conclusiones

Los resultados presentados anteriormente ofrecen una panorámica de gran valor sobre la conciencia sociolingüística del estudiantado de 3.º de la ESO en cuanto a la expresión de la futuridad en español a partir de la covariación entre tres formas prototípicas: la sintética o morfológica (*cantaré*), la perifrástica o analítica (*voy a cantar*) y el presente pro-futuro (*canto*). La percepción que presentan los discentes del segundo ciclo de secundaria ofrece una visión privilegiada para observar el proceso de reflexión sociolingüística y de configuración de su propia identidad como hablante de una comunidad en una etapa crucial para su desarrollo académico-personal. En consecuencia, este es un estudio pertinente en lo lingüístico y en lo didáctico-pedagógico, ya que las actitudes subyacentes a los procesos de variación son una forma de explorar el posicionamiento social del individuo y de determinar las razones por las que el hablante se muestra de una forma concreta en su discurso (Eckert, 2000). Por lo tanto, según las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas (*vid.* apartado 4.)

C1.- Significación. Tras haber realizado el análisis cualitativo (*vid.* apartado 6.2.), se observaron tres tendencias generales: i) no hay diferencia de significado entre enunciados; ii) diferencias mínimas sobre cuestiones de internas de la lengua como la conjugación de los verbos; iii) diferencias sustanciales en la distancia temporal e (in)certidumbre del acontecimiento venidero según la variante y el contexto de cada enunciado. Todo ello, queda avalado por los testimonios explícitos de los participantes que indicaban rasgos de esta índole (*vid.* apartado 6.3.).

C2.- Valoración. Seguidamente y de forma complementaria a la conclusión anterior, son esclarecedores los testimonios cualitativos acerca del grado de normatividad e (in)formalidad contextual percibida según cada recurso verbal (*vid.* apartado 6.2.). Sobre la primera variable dependiente (Corrección), los comentarios redactados por el alumnado fueron contundentes al discernir entre: i) variantes que, a su parecer, son más correctas que otras y ii) un plano de igualdad entre la corrección entre variantes y enunciados. En lo que a la segunda variable se refiere (Formalidad), las respuestas

mostraron un comportamiento uniforme al indicar ejemplos claros de uso real sobre cada variante en diferentes contextos.

C3.- Factores extralingüísticos. En el análisis cuantitativo resultaron significativos una serie de factores externos (*vid.* apartado 6.2.). En principio, el género del participante fue significativo para la Corrección y Formalidad (*vid.* Tabla 6 y 8): se aprecia cómo las chicas parecen ser más sensibles a este tipo de preguntas formuladas. Además, aquellos informantes que aprecian sus tradiciones, pero también consideran las ajenas, son los que más respuestas aportan sobre la Significación (*vid.* Tabla 4) y Formalidad (*vid.* Tabla 9). Otras variables como la exposición moderada a los contenidos audiovisuales (*vid.* Tabla 3) y la reflexión metalingüística acerca de su forma de hablar (*vid.* Tabla 10) presentaron una correlación significativa con la Significación y la Formalidad, respectivamente. Por último, el hábito lector fue una variable notablemente significativa con respecto a las tres variables dependientes consideradas (*vid.* Tabla 5, 7 y 11). El comportamiento que se observó fue una de las conclusiones más relevantes de este trabajo: las pruebas no paramétricas apuntan a que los discentes que poseen un hábito lector son más capaces de expresarse sobre las connotaciones de los enunciados presentados en el cuestionario.

C4.- Estatus percibido. Como se comentó en la metodología (*vid.* apartado 5.), no se consideraron las respuestas relativas a las tres últimas preguntas de cuestiones de género, edad y cultura percibida. Debido a que estas preguntas, por su estructura y presentación, fueron un hándicap para el estudiantado participante, sería conveniente un nuevo planteamiento mixto para cuestionarios futuros (*vid.* apartado 7.).

Este experimento exploratorio pretende ser un modelo para otros trabajos que combinen, por un lado, la metodología propia de la sociolingüística variacionista sobre rasgos salientes del español y, por otro lado, aplicaciones didácticas de la enseñanza de la lengua en el aula. En definitiva, este ensayo pretende visibilizar la necesidad de la investigación académica sobre un tema especializado y su posterior aplicación al aula para enriquecer las propuestas didácticas destinadas al estudiantado de la Educación Secundaria Obligatoria.

8.1. Reflexión crítica y valoración personal del Máster

Las diferentes sesiones magistrales y el periodo de prácticas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga han complementado el desarrollo de

mi formación académica y docente al superar considerablemente mis expectativas iniciales. En este sentido, este curso académico ha resultado ser una etapa significativa que ha enriquecido, de forma coherente y práctica, mi vocación como lingüista desde el punto de vista de la didáctica de la lengua.

Desde el comienzo de este curso académico, motivado por el interés y el deseo de conocer de primera mano todas las aristas de la profesión docente, me interesé en gran medida por los contenidos de las diferentes asignaturas. Con ello, pretendía que todo lo que aprendiese durante las sesiones magistrales se conectasen, en cierta medida, con el desarrollo incipiente de mi tesis doctoral centrada en el estudio del sistema verbal del español hablado en Málaga desde un prisma de la lingüística variacionista. Para ello, el Máster ha sido clave en la consolidación de una base sólida sobre la profesión docente y el diseño de trabajos de investigación aplicados al aula de Lengua Castellana y Literatura. Ejemplo de ello es el desarrollo del presente trabajo de investigación sobre las actitudes lingüísticas del alumnado de 3.º de la ESO.

Por extensión, han sido esenciales todas las asignaturas contempladas en el plan de estudios. Son destacables las claves metodológicas aportadas sobre la profesión docente por la materia de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa, necesarias para la elaboración del presente trabajo empírico. Asimismo, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Procesos y Contextos Educativos, junto con Sociedad, Familia y Educación, fueron primordiales para entender la realidad social e individual de cada alumno y del centro educativo El Atabal. De igual forma, no son desdeñables los saberes tratados en Diseño y Desarrollo Programaciones y Actividades Formativas, en El Currículum de Lengua, Literatura, Latín y Griego, así como en Complementos para la Formación Disciplinar de la misma materia. Estas tres asignaturas conforman un bloque más realista e interdisciplinar que cobran todo su sentido en el proyecto de intervención autónoma llevado a cabo en el periodo de prácticas: etapa clave durante la cual pude aplicar todo lo aprendido hasta el momento y reafirmarme en mi vocación docente. Todo ello, junto con los testimonios presentados en el ciclo de conferencias han aportado una visión holística y real sobre el verdadero significado de *enseñar* y *educar*.

A lo largo de este curso, he podido perfeccionar habilidades fundamentales para todo docente: la empatía, cooperación, organización, planificación de contenidos, innovación, investigación, adaptabilidad a las necesidades individuales que presenta el estudiantado, etc. En su conjunto, se trata de una experiencia que mantiene vivo mi objetivo de dedicarme a la investigación variacionista a la vez que la enseñanza, ya sea

en el aula de Secundaria o en niveles superiores. En definitiva, toda esta etapa ha resultado ser una formación investigadora-educativa integral en todos los sentidos que, personalmente, considero necesarias para afrontar los retos que presenta esta profesión de una forma reflexiva, crítica y empática.

9. Transferencia e implicaciones para la profesión docente

Más allá de la simple y necesaria contextualización curricular, los posibles resultados obtenidos a partir de la investigación desarrollada anteriormente sobre las actitudes lingüísticas en el estudiantado de 3.º de la ESO en torno a la expresión de la futuridad puede tener numerosas aplicaciones en la práctica educativa. En este sentido, dichas implicaciones en la profesión docente pueden centrarse en una nueva concepción en la didáctica de la gramática por medio de un fomento de la competencia comunicativa (CC) y la consideración de la diversidad sociolingüística en el aula.

A continuación, se plantean los posibles puntos de transferencia de las conclusiones del proyecto a la profesión docente en acciones concretas que promueven la trasposición didáctica efectiva.

9.1. Aproximación a la creación de la gramática pedagógica contextualizada

Se trata de un ejemplo claro de la necesaria unión de los contenidos gramáticos y las contextualizaciones pragmáticas. Una práctica que, paulatinamente, se introduce en la docencia del español como lengua extranjera (ELE) (Robles Ávila, *et al.*, 2025).

Tal y como se infiere de forma implícita en el planteamiento de este proyecto, la perspectiva descriptiva de la gramática podría alejarse de la mera presentación de reglas y debería incorporar la variación como un elemento natural del sistema lingüístico (Santos Gargallo, 1993; Batle Rodríguez, 2006). Si bien es un aspecto que se pretende abordar con la reciente publicación de la Nueva *Gramática de la Lengua Española* (RAE y ASALE, 2025), esta premisa muestra la necesidad imperiosa de adoptar un enfoque pedagógico y didáctico que explore la variación inherente a la lengua española. Desde un punto de vista práctico, sería oportuno diseñar unidades didácticas que se preocupen, además de la opción paradigmática del futuro simple, de otros mecanismos discursivos para expresar la futuridad como es el caso del presente pro-futuro (*canto*) y el futuro prefrástico (*voy a cantar*). Además de abordar este tema desde un punto de vista morfosintáctico, deberían contemplarse sus implicaciones semánticas, pragmáticas y

contextuales con casos reales de uso que fomenten, de este modo, la reflexión metalingüística. Se trata de una concepción de la gramática basada en el uso y significado, que se derivan de un planteamiento cognitivo centrado en la construcción del discurso (Langacker 1987; Ruiz de Mendoza Ibáñez y Pérez Hernández, 2001).

A lo largo de su historia, la sociolingüística ha demostrado de forma contundente que la variación lingüística no se debe a acontecimientos aleatorios, sino que está basada en una estratificación social con significados precisos (Labov, 1972; Moreno Fernández, 2009). Este hecho se demuestra con los testimonios sobre las variables de Corrección y Formalidad (*vid.* apartado 6.2.); aspectos clave para una enseñanza contextualizada de la gramática. Por tanto, en el aula de Lengua Castellana y Literatura debería incorporarse un debate explícito de cuestiones lingüísticas polémicas como, por ejemplo, si existen, o no, prejuicios sobre determinadas variantes lingüísticas (Blas Arroyo, 2005) o sobre el grado de formalidad de ciertos rasgos, entre otros.

9.2. *Aplicación didáctica centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa*

Una de las ideas que se deslindan a partir del cuestionario del presente trabajo es la importancia de la correcta adecuación discursiva y contextual, de nuevo, la importancia de la sociolingüística en el aula de secundaria. Con ello, el alumnado sería capaz de reflexionar de forma consciente sobre la selección estilística, en este caso concreto, por medio de la valoración de las variantes de la expresión de la futuridad. En términos generales, este es un aspecto clave, en el campo de la pragmática (Escandell Vidal, 2006).

Desde un punto de vista comunicativo, debe atenderse a la corrección gramatical e, indudablemente, la capacidad de adaptación apropiada del uso de la lengua según los diferentes contextos socioculturales (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980). Este es un aspecto que pretende observarse por medio de la variable dependiente de la Formalidad (*vid.* apartado 6.2.3.). Por este motivo, la sensibilidad del estudiantado podría ser trabajada en el aula para identificar connotaciones y valores sociales de las diferentes formas lingüísticas. Esta práctica es conocida como la «conciencia pragmática» (Bardovi-Harlig, 1999) y puede ser un aporte completamente enriquecedor en términos didáctico-pedagógicos a las actividades propiamente gramaticales necesarias para que el estudiantado pueda identificar la forma, el momento y la intención con la que se emplean rasgos lingüísticos en situaciones reales de habla. Un planteamiento que puede beneficiarse de actuaciones concretas adaptables al aula de Lengua Castellana y Literatura por medio de: i) juegos de rol (*role-play*), con los que reproducir actos de habla

comunicativos (Littlewood, 2004); ii) escenarios comunicativos guiados, con los que fomentar la reflexión metalingüística y la competencia comunicativa (Sanz Pastor, 2006); iii) tareas de producción oral y escrita para palicar los contenidos gramaticales abordados con coherencia y cohesión; iv) análisis de muestras reales de habla de corpus como PRESEEA-Málaga (Vida Castro, 2007; Ávila Muñoz *et al.*, 2008; Lasarte Cervantes *et al.*, 2008) para observar en primera persona los fenómenos de variación en contextos comunicativos reales.

9.3. Motivación de la reflexión (socio)lingüística

Otro de los aspectos fundamentales que debe plantearse con la realización de este proyecto es potenciar la motivación del alumnado adolescente por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y, por extensión, a la reflexión meta- y sociolingüística.

En este sentido, este proyecto pretende dar el valor merecida a una metodología de investigación-acción, a través de la cual el estudiantado juega un papel activo y crucial para la construcción de conocimiento lingüístico. En consecuencia, al desarrollar este tipo de iniciativas, el grupo se situará en el centro de la exploración lingüística de forma reflexiva y empírica (Burns, 2010). Por medio de un estudio de estas características, el aula de Lengua Castellana y Literatura se convertiría en un entorno de aprendizaje vivo donde el estudiantado, a partir de su experiencia y conciencia lingüística, se postula como el protagonista de su aprendizaje. Las implicaciones prácticas que surgen de este planteamiento son numerosas y diversas, puesto que se podría, por un lado, adaptar las herramientas planteadas para estudios venideros y que el alumnado sea quien recoja los datos lingüísticos —Aprendizaje Basado en Proyectos (Stripling, 2008)— y, por otro parte, fomentar la curiosidad de los discentes para que planteen nuevas preguntas de investigación: reflexión metalingüística en el aula (Cots, 2006).

De igual forma, para que todos estos esfuerzos resulten significativos entre el público adolescente, es necesario conectar con sus intereses y familiarizarse con sus hábitos cotidianos. Para que sientan de una forma más cercana el desarrollo de este tipo de investigaciones —a partir de las conclusiones presentadas— se podría conectar un estudio posterior con sus propias prácticas comunicativas: la comunicación en la red. Es perfectamente conocido que la cultura actual y los medios digitales, puede ser un medio mucho más cercano a la realidad del alumnado adolescente. Este es un canal que, de igual forma, está plagado de rasgos de variación lingüística y que puede ser aprovechado para la enseñanza (Cassany, 2006; Buckingham, 2007). El canal y la recepción determina el

mensaje en la actualidad: a través de ejemplos reales extraídos de la comunicación en redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea se pueden tender puentes más certeros entre los contenidos académicos y la realidad comunicativa del estudiantado (Gallardo Paúls, 2023).

No obstante, iniciativas y planteamientos como este tampoco deberían perder de vista el objetivo principal del aprendizaje, así como su alineación curricular. Todo ello, sin obviar el fomento y motivación del compromiso e interés por el aprendizaje de la lengua en sus distintas tradiciones discursivas (Prensky, 2001; Gee, 2003; Kabatek, 2005).

9.4. *Actualización continua del profesorado y currículo flexible*

El desarrollo de esta propuesta, además de contribuir desde el punto de vista académico al mundo de la investigación, conlleva una serie de implicaciones que afectan de forma directa y significativa a la formación del profesorado.

Con ello, se plantea la necesidad de implementar una orientación curricular más permeable y sensible con la realidad y la forma de vida del estudiantado. Este enfoque curricular, que se centraría en la lengua en uso real (Camps, 2003; Lomas García, Tusón Valls y Osoro Hernández, 1993), pretende fomentar la competencia comunicativa de una forma práctica y activa.

Por extensión, es un aspecto que aportaría un punto de vista original y necesario para adaptar contenidos didácticos a los intereses reales y afectivos del alumnado. Desde un punto de vista práctico, este estudio se postula como modelo para determinar la forma más adecuada de introducir, en este caso, el tema de la expresión de la futuridad en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Lejos de una imposición y presentación descontextualizada, se podrían adaptar los recursos para recrear situaciones comunicativas y registros donde se refleje de forma clara sus distintas formas de uso. De nuevo, se desarrollaría así una aproximación pedagógica al componente variacionista de la lengua percibido como un hecho natural y no como una infracción de la norma establecida (Moreno Fernández, 2009; Silva Corvalán, 2001).

Indudablemente, los resultados preliminares de este trabajo son cruciales para la sensibilización, actualización de la formación y reflexión crítica de las actitudes lingüísticas del docente. A partir de las conclusiones planteadas en páginas anteriores (*vid.* apartado 8.), se insiste en la necesidad de fomentar una pedagogía lingüística crítica que permita al profesorado la toma de decisiones curriculares y metodológicas

fundamentadas desde el punto de vista lingüístico-académico y no basado en creencias sin fundamento. Se trata de un aspecto propuesto por diversos autores como Esteve (2006), entre otros muchos. En definitiva, se pretende establecer la vinculación necesaria entre investigaciones lingüísticas y práctica docente para una enseñanza de la lengua contextualizada, actualizada y relevante. Un aspecto que, por otra parte, conforma el fin último del presente trabajo de investigación.

10. Bibliografía

- Aaron, J. E. (2007). El futuro epistémico y la variación: gramaticalización y expresión de la futuridad desde 1600. *Moenia*, (13), pp. 253-274.
- Almeida, M. y Díaz Peralta, M. (1998). Aspectos sociolingüísticos de un cambio gramatical: la expresión de futuro. *Estudios Filológicos*, 33, pp. 7-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17131998003300001>
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Andrade, H., y Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
- Antúnez, S. (1999). *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema*. Graó.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ávila Muñoz, A. M.; Lasarte Cervantes, M.^a C. y Villena Ponsoda, J. A. (2008). *El español hablado en Málaga II. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios medio*. Sarriá.
- Ávila Muñoz, A. M.; Molina García, A.; Villena Ponsoda, J. A. y Sionakidis, G. (2024). *Las voces de Málaga*. Comares.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics. *Language Learning*, 49(4), pp. 677-713.
- Batlle Rodríguez, J. (2006). La variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera: Propuestas didácticas. En M. Casanova Ávalos y C. Nicolás Lazo (Coords.) *El español como lengua extranjera: investigación y docencia* (pp. 1-15). Universidad de Valencia.
- Bauhr, G. (1989). *El futuro en -ré e ir a + infinitivo en español peninsular moderno*. Gotemburgo. Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Bauhr, G. (1992). Sobre el futuro cantaré y la forma compuesta voy a cantar en español moderno. *Moderna Språk*, 86(1), pp. 69-79.
<https://doi.org/10.58221/mosp.v86i1.10276>
- Berschin, H. (1987). Futuro analítico y futuro sintético en el español peninsular y colombiano. *Lingüística Española Actual*, 9-I, pp. 101-110.
- Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Cátedra.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), pp. 111-119.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Buzón García, J. M. (2013a). *La expresión de la futuridad en el español de Valencia. Estudio sociolingüístico* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
- Buzón García, J. M. (2013b). La expresión de la futuridad: variación y cambios lingüísticos. En J. R. Gómez Molina (Coord.) *El español de Valencia. Estudio sociolingüístico* (pp. 145-182). Peter Lang.
- Callejo Gallego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2.^a ed.). Ariel.
- Camps, A. (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- Cartagena, N. (1978). Acerca de las categorías de tiempo y aspecto en el sistema verbal español. *Revista Española de Lingüística*, 8, pp. 373-408.
- Cartagena, N. (1981). Sistema, norma y habla del futuro de probabilidad de español. *Band 4 Grammatik*. De Gruyter
- Cartagena, N. (1995-1996). La inestabilidad del paradigma verbal de futuro, ¿hispanoamericanismo, hispanismo, romanismo o universal lingüístico? *Boletín de Filología*, 35(1), pp. 79-100.

- Cartagena, N. (2017). Grammaire, sémantique et pragmatique des temps du futur en espagnol. En L. Baranzini (Ed.) *Le futur dans les langues romanes* (pp. 105-132) Peter Lang.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama
- Cestero Mancera, A. M.^a y Paredes García, F. (2018). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología*, 2, pp. 11-43. <http://u.uma.es/gpp/>
- Claes, J. y Ortiz López, L. A. (2011). Restricciones pragmáticas y sociales en la expresión de futuridad en el español de Puerto Rico. *Spanish in Context*, 8-I, pp. 50-72. <https://doi.org/10.1075/sic.8.1.03cla>
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Alianza Editorial.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea
- Coseriu, E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico* (2^a ed.). Gredos.
- Cots, J. M. (2006). Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), pp. 336-345.
- Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* de 15 de mayo de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/3>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Díaz Peralta, M. (2000). *La expresión de futuro en el español de Las Palmas de Gran Canaria*. Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Blackwell.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Escandell Vidal, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática* (2.^a ed.). Ariel Lingüística.

- Esteve, O. (2006). La formación del profesorado de lenguas extranjeras: hacia un enfoque reflexivo y crítico. En O. Esteve, S. Fernández, A. T. Gerenós, A. M. Miquel, L. Miquel, y M. J. Sánchez (Coords.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera: Del diseño curricular a la práctica docente* (pp. 13-34). Edinumen.
- Esteve, O. y Roca, M. (Coords.). (2017). *La reflexión sobre la lengua en la enseñanza de lenguas: Nuevas perspectivas para el aula*. Horsori.
- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Visor Libros.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallardo Paúls, B. (2023). La necesidad de modelos en lingüística: sobre el análisis del discurso digital. *Pragmalingüística*, 31, pp. 127-151.
<https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.06>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gómez Manzano, P. (1988). La expresión de futuro absoluto en el español hablado en Madrid y en México. *Anuario de Letras*, 26, pp. 67-86.
- Gómez Molina, J. R. (2025). El PRESEEA en Valencia. Historia y resultados. En I. Molina Martos, P. Martín Butragueño, G. Cuesta Chorro, N. Moreno Martín de Nicolán (Eds.) *La sociolingüística del español en España y América: 25 años de estudios coordinados*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Guicel, F. (2010). *Frases célebres de Albert Einstein*. Ediciones Gaviota.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Mac (Versión 25)* [Programa informático].
<https://www.ibm.com/products/spss-statistics>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Iuliano, R. y De Stefano, L. (1979). Un análisis sociolingüístico del habla de Caracas. Los valores del futuro. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, VII, pp. 101-109.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kabatek, J. (2005). Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, 29(2), pp. 15-177. <http://u.uma.es/gpu/>
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Laca, B. (2016). *Variación y semántica de los tiempos verbales: el caso del futuro*. <https://hal.science/hal-01372981v1>
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), pp. 44–51.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Lapesa, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Gredos.
- Lasarte Cervantes, M.^a C.; Sánchez Sáez, J. M.^a; Ávila Muñoz, A. M. y Villena Ponsoda, J. A. (2008). *El español hablado en Málaga III. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios superior*. Sarriá.
- Lastra, Y. y Martín Butragueño, P. (2010). Futuro perifrástico y futuro morfológico en el corpus sociolingüístico de la Ciudad de México. *Oralia*, 13, pp. 145-171. <https://doi.org/10.25115/oralia.v13i.8107>
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación y tutoría*. Narcea.
- 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* de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), pp. 319-326.
- Lomas García, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- Lomas García, C. (2014). La enseñanza de la lengua y la educación lingüística y literaria. En C. Lomas García (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 15-66). Síntesis.
- Lomas García, C., Osoro Hernández, A. y Tusón Valls, A.. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.

- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Gredos.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación sociolingüística*. Gredos.
- Marcelo, C. (2009). La formación del profesorado: claves para la formación en un nuevo escenario. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: manual para el maestro*. ITESO.
- Matte Bon, F. (2006). Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (6), pp. 1-37.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Prentice Hall.
- Merckx, K. (2005-2006). ¿Vamos a hablar andaluz o cantaremos flamenco?: La expresión del futuro en el español de Andalucía. *Cuadernos de investigación filológica*, 31-32, pp. 47-71. <https://doi.org/10.18172/cif.2104>
- Montes Alcalá, C. y Trimble, L. (2020). Attitudes toward Future Tense Variation in Spanish. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(5-6), pp. 641-656.
- Moreno de Alba, J. G. (1970). *La expresión verbal de lo futuro en el español hablado en México*. México DF.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4.ª ed.). Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2021). *Guía PRESEEA para la investigación lingüística*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* de 2 de junio de 2023. <https://juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36>
- Ortega-Ruiz, R. (Coord.). (2010). *Construir la convivencia*. Graó.
- Palou, J. y Fons, M. (Coords.). (2015). *Ensenyar llengua en la societat del coneixement: reptes per a la formació del professorat*. Horsori.
- Pérez Molina, P. (2023). *Indexicalidad y significado social de un alófono emergente: la variante africada procedente de /-st/ en la variedad andaluza malagueña* [Trabajo de Fin de Grado]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/27607>

- Pérez Molina, P. (2024). *La expresión de la futuridad en la ciudad de Málaga. Análisis exploratorio sobre el corpus Preseaa-Málaga-I. Nivel de instrucción bajo* [Trabajo de Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/32213>
- Pérez Molina, P. (En prensa). Estudio de la expresión de la futuridad en la ciudad de Málaga. Trabajo sociolingüístico sobre informantes de nivel bajo de instrucción. Datos del corpus Preseaa-Málaga-I. En A. M. Ávila Muñoz (Coord.) *Regreso a la ciudad lingüística* (pp. 317-358). Tirant lo Blanch Humanidades.
- Pérez Molina, P. y Vida Castro, M. (En prensa). Cambio fonético y significado social en la ciudad de Málaga. Estudio actitudinal sobre el proceso de aspiración de la oclusiva dental sorda procedente del segmento /-st-/. En Ávila Muñoz, A. M. (Coord.) *Regreso a la ciudad lingüística* (pp. 127-164). Tirant Lo Blanch Humanidades.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6.
- Preston, D. R. (1999). *Handbook of Perceptual Dialectology: Volume 1*. John Benjamins.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), pp. 204–215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
- Real Academia de la Lengua (sf). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es> [Fecha de consulta: 16/6/2025].
- Real Academia de la Lengua y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia de la Lengua y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2025). *Nueva gramática de la lengua española. Edición revisada y ampliada*. Espasa Calpe.
- Robles Ávila, S., Montero Curiel, M.^a L. y Dell’Olmo Robles, S. (2025). *Pragmática. Estrategias para una comunicación eficaz, nivel superior C1-C2*. Anaya.
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing (Versión 4.4.0) [Programa informático]. <https://www.r-project.org>

- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Austral.
- Ródeans, A.; Brito, A. G. y J. A. Carranza. (1991). La referencia temporal de futuro en el lenguaje espontáneo infantil. *Anales de psicología*, 7(2), pp. 225-241.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. y Pérez Hernández, L. (2001). Metonymy and the grammar: Motivation, constraints and interaction. *Language & Communication*, 21(4), pp. 321-357.
- Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera, C. E. y Troya Déniz, M. (2001). El uso de ir a + infinitivo y del futuro en ‘-ré’ en la norma lingüística culta de América y España. *Estudios canarios: Anuario del Instituto de Estudios Canarios*, 46, pp. 175-208. <http://hdl.handle.net/10553/59304>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *La escuela que aprende*. Morata.
- Sanz Pastor, M. (2006). *Didáctica del español como lengua extranjera (ELE)*. Editorial EOS.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sedano, M. (1994). El futuro morfológico y la expresión ir a + infinitivo en el español hablado de Venezuela. *Verba*, 21, pp. 225-240. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000200007>
- Sedano, M. (2005). Futuro simple y futuro perifrástico en el español hablado y escrito *Actas del XIV congreso internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*.
- Sedano, M. (2006). Importancia de los datos cuantitativos en el estudio de las expresiones de futuro. *Revista Signos*, 39(81), 283-296. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000200007>
- Silva Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Silva Corvalán, C. y Terrell, T. D. (1992). Notas sobre la expresión de futuridad en el español del Caribe. *Hispanic Linguistics*, 2, 191-208.
- Sobral Olivera, D. (2024). La planificación del porvenir: alternancia entre el futuro morfológico y el futuro perifrástico en Preseña-Sevilla. *Procesos de variación y*

cambio en el español de Sevilla y Las Palmas de Gran Canaria (pp. 143-159).

https://doi.org/10.31819/9783968695822_006

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stripling, B. K. (2008). Inquiry-Based Learning. En B. K. Stripling y S. Hughes-Hassell. (Eds.), *Curriculum Connections Through the Library: Principles and Practice* (pp. 3-17). Libraries Unlimited.
- Valdivieso, H. (1988). Valoración subjetiva de los usos lingüísticos. *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina* (pp. 243-253). UNAM
- Vida Castro, M. A. (2007). *El español hablado en Málaga I. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios bajo*. Sarriá.
- Vida Castro, M. A.; Ávila Muñoz, A. M. y Carriscondo Esquivel, F. M. (2016). *Manual práctico de sociolingüística*. Síntesis.
- Villena Ponsoda, J. A. (2008). La conciencia sociolingüística de los jóvenes andaluces. *Estudios de Sociolingüística*, 9(1), pp. 25–52.
- Villena Ponsoda, J. A. y Ávila Muñoz, A. M. (2012). Estudios sobre el español de Málaga: pronunciación, vocabulario y sintaxis. Sarriá.
- Villena Ponsoda, J. A., Vida Castro, M. A. y Molina García, Á. (2019). El paisaje sociolingüístico urbano en Andalucía. ¿Es el andaluz tan homogéneo como algunos creen? Datos de la ciudad de Málaga. En E. Baena Peña (Ed.) *Visiones literarias y lingüísticas del paisaje urbano* (pp. 135-162). Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Weinreich, U., Labov, W y Herzog, M. (1968). Empirical Foundations for a Theory of Language Change. *Directions for Historical Linguistics: A symposium* (pp. 95-195). University of Texas.
- Wiemer, B.; Hill, E.; Kölligan, D. y Linnemeier, D. (2024). *Between the birth and death of future tenses. Related languages as a natural lab of research into grammatical change*. LINCON Studies in Indo-European Linguistics.
- Zabala Vidiella, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.
- Zayas, F. (2012). *La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua*. Graó.

11. Anexos

11.1. Cuestionario lingüístico

Sección 1: Cuestionario sociológico

Completar por el investigador

CÓDIGO DEL INFORMANTE: _____

OBSERVACIONES:

DATOS DE LA ENTREVISTA:

Fecha de la entrevista: _____

Lugar de la entrevista: _____

Completar por el alumnado

Completa la encuesta a partir de aquí. En algunos casos, deberás escribir la respuesta y, en otros, rodea la opción que más se ajuste a tus preferencias.

Eres:

- 1) Chica
- 2) Chico

Edad (indicar, además, el año de nacimiento entre paréntesis): _____

Lugar de nacimiento: _____

Libros: ¿Cuántos libros lees al año por afición?

- 1) Ninguno
- 2) Entre uno y cinco
- 3) Más de cinco
- 4) Más de diez

Audiovisual: En un día ¿cuántas horas, aproximadamente, ves contenidos audiovisuales?

- 1) Más de 5 horas diarias
- 2) Entre 3 y 4 horas diarias
- 3) Entre 2 y 3 horas diarias
- 4) Menos de 2 horas diarias
- 5) Una hora o menos diarias

Lealtad local: Piensa en los valores locales y en las actividades culturales locales (cofradías, forma de ser, costumbres, etc.) y señala cuál de las situaciones descritas se adapta más a tus preferencias personales.

- 1) Conozco y admito los valores y actividades locales, pero no participo nunca en ellos. Me considero una persona abierta al exterior.
- 2) Defiendo los valores locales como propios, participo a veces en ellos, pero admito también los que vienen de fuera.
- 3) Me siento muy identificado con los valores culturales locales, los considero mucho mejores que los de otros barrios o ciudades y participo regularmente en las actividades. No acepto de buen grado los valores y costumbres que vienen de otros sitios.
- 4) No conozco o no admito los valores y las actividades locales; más bien me gustaría sustituirlos por otros diferentes importados de otros sitios.

Uso de la lengua (I): ¿Qué importancia tiene para ti tu manera de pronunciar y expresarte?

- 1) Es bueno que la gente identifique de dónde soy por cómo hablo, aunque hago lo posible para que la gente note que sé pronunciar de manera adecuada.
- 2) Aunque respeto a los míos, no me preocupa que mi habla se parezca o no a la suya. Siempre escojo la forma de pronunciar más adecuada.
- 3) La identidad personal se construye con la forma de usar la lengua, así es que trato de ser muy personal y de separarme en lo que puedo de la forma de pronunciar de mis orígenes, para parecerme a los modelos más respetados (escritores, periodistas, etc.).
- 4) Lo importante es que al oírme la gente sepa de dónde soy y quiénes son los míos, especialmente por la forma de pronunciar.

Uso de la lengua (II): ¿Crees que los andaluces deberíamos intentar pronunciar de manera más esmerada para acercarnos a modelos más respetados?

- 1) No. Es importante que la gente nos identifique a la hora de escucharnos hablar.
- 2) Un poco. Debemos pronunciar mejor para que se nos entienda al hablar, pero no debemos renunciar completamente a nuestros rasgos andaluces.
- 3) Sí. Debemos esforzarnos por mejorar nuestra forma de pronunciar para acercarnos a modelos más respetados.

Sección 2: Cuestionario lingüístico sobre la expresión del futuro

INSTRUCCIONES: A continuación, se presenta una serie de oraciones en las que se anuncia el mismo acontecimiento venidero por medio de diversos mecanismos: con el futuro simple de indicativo (*cantaré*), con la perífrasis *ir a + infinitivo* (*voy a cantar*) y, en ocasiones, con el presente de indicativo (*canto*). Léelas con atención y responde a las preguntas que se formulan. Justifica tus respuestas en las tres primeras preguntas con lo primero que pienses. Recuerda: no hay respuestas correctas ni incorrectas, tan solo da tu opinión al respecto.

A. (1) Yo pienso que en el futuro se acabarán las injusticias.

(2) Yo pienso que en el futuro se van a acabar las injusticias.

Preguntas:

- ¿Tienen las oraciones el mismo significado? ¿Se diferencian en algo? ¿Por qué?
- ¿Cuál de las dos formas de expresar el futuro es la más correcta? ¿Por qué?
- ¿En qué situación utilizarías cada forma? ¿Por qué? ¿Podrías poner algún ejemplo de tu día a día para ilustrar cada situación?
 - Situación formal:
 - Situación informal:
- Sobre el nivel cultural que podría tener el hablante, ¿con qué nivel cultural relacionarías cada forma?
 - Nivel cultural alto:
 - Nivel cultural medio:
 - Nivel cultural bajo:
- ¿Qué forma crees que sería más propia de los hombres y cuál de las mujeres?
 - Hombres:
 - Mujeres:
- ¿Con qué generación relacionarías cada opción de expresar el futuro?
 - Generación I (hasta 35 años):
 - Generación II (de 36 a 55 años):
 - Generación III (de 56 años o más):

- B. (1) Cuando Miguel acabe el tema de literatura, ***me iré*** a la playa.
(2) Cuando Miguel acabe el tema de literatura, ***me voy a ir*** a la playa.
(3) Cuando Miguel acabe el tema de literatura, ***me voy*** a la playa.

Preguntas:

- ¿Tienen las oraciones el mismo significado? ¿Se diferencian en algo? ¿Por qué?
- ¿Cuál de las dos formas de expresar el futuro es la más correcta? ¿Por qué?
- ¿En qué situación utilizarías cada forma? ¿Por qué? ¿Podrías poner algún ejemplo de tu día a día para ilustrar cada situación?
 - Situación formal:
 - Situación informal:
- Sobre el nivel cultural que podría tener el hablante, ¿con qué nivel cultural relacionarías cada forma?
 - Nivel cultural alto:
 - Nivel cultural medio:
 - Nivel cultural bajo:
- ¿Qué forma crees que sería más propia de los hombres y cuál de las mujeres?
 - Hombres:
 - Mujeres:
- ¿Con qué generación relacionarías cada opción de expresar el futuro?
 - Generación I (hasta 35 años):
 - Generación II (de 36 a 55 años):
 - Generación III (de 56 años o más):

- C. (1) Él cree que aprobará Matemáticas con la profesora María José.
(2) Él cree que va a aprobar Matemáticas con la profesora María José.

Preguntas:

- ¿Tienen las oraciones el mismo significado? ¿Se diferencian en algo? ¿Por qué?
- ¿Cuál de las dos formas de expresar el futuro es la más correcta? ¿Por qué?
- ¿En qué situación utilizarías cada forma? ¿Por qué? ¿Podrías poner algún ejemplo de tu día a día para ilustrar cada situación?
 - Situación formal:
 - Situación informal:
- Sobre el nivel cultural que podría tener el hablante, ¿con qué nivel cultural relacionarías cada forma?
 - Nivel cultural alto:
 - Nivel cultural medio:
 - Nivel cultural bajo:
- ¿Qué forma crees que sería más propia de los hombres y cuál de las mujeres?
 - Hombres:
 - Mujeres:
- ¿Con qué generación relacionarías cada opción de expresar el futuro?
 - Generación I (hasta 35 años):
 - Generación II (de 36 a 55 años):
 - Generación III (de 56 años o más):

- D. (1) No sé si viajaré con mi amigo Melquiades el próximo verano.
(2) No sé si voy a viajar con mi amigo Melquiades el próximo verano.
(3) No sé si viajo con mi amigo Melquiades el próximo verano.

Preguntas:

- ¿Tienen las oraciones el mismo significado? ¿Se diferencian en algo? ¿Por qué?
- ¿Cuál de las dos formas de expresar el futuro es la más correcta? ¿Por qué?
- ¿En qué situación utilizarías cada forma? ¿Por qué? ¿Podrías poner algún ejemplo de tu día a día para ilustrar cada situación?
 - Situación formal:
 - Situación informal:
- Sobre el nivel cultural que podría tener el hablante, ¿con qué nivel cultural relacionarías cada forma?
 - Nivel cultural alto:
 - Nivel cultural medio:
 - Nivel cultural bajo:
- ¿Qué forma crees que sería más propia de los hombres y cuál de las mujeres?
 - Hombres:
 - Mujeres:
- ¿Con qué generación relacionarías cada opción de expresar el futuro?
 - Generación I (hasta 35 años):
 - Generación II (de 36 a 55 años):
 - Generación III (de 56 años o más):

11.2. Plan de codificación

SECCIÓN LINGÜÍSTICA

Estímulo (est):

1 = Alternancia entre *cantaré* y *voy a cantar*; sin ningún tipo de marca temporal →

Opciones A y C.

2 = Alternancia entre *cantaré*, *voy a cantar* y *canto*; con marca temporal →

Opciones B y D.

Significación bruta (sig1):

- 1) Mismo significado; sin diferencias entre frases.
- 2) Distinto significado; diferencias en la (in)certidumbre y distancia temporal.
- 3) Otro tipo de diferencias.
- 4) No procede.

Corrección (correc):

- 1) Igual de correctas
- 2) Diferencias de corrección
- 3) Otro tipo de diferencias
- 4) No procede

Formalidad (form):

- 1) *Cantaré* formal
- 2) *Voy a cantar* formal
- 3) *Canto* formal
- 4) Todos igual de formales
- 5) Dos variantes formales (indicar cuáles en observaciones)
- 6) Según el contexto
- 7) No procede

SECCIÓN SOCIOLÓGICA

Sexo (sex)

- 3) Chica
- 4) Chico

Edad (year) (indicar, además, el año de nacimiento entre paréntesis):

Lugar de nacimiento (born): 1= Málaga (en su conjunto); 2= No Málaga

Libros (libros): ¿Cuántos libros lees al año por afición?

- 1) Ninguno
- 2) Entre uno y cinco
- 3) Más de cinco
- 4) Más de diez

Libros recodificado (librosrecod):

- 1) Lee
- 2) No lee

Audiovisual (audio): En un día ¿cuántas horas, aproximadamente, ves contenidos audiovisuales?

- 1) Más de 5 horas diarias
- 2) Entre 3 y 4 horas diarias
- 3) Entre 2 y 3 horas diarias
- 4) Menos de 2 horas diarias
- 5) Una hora o menos diarias

Lealtad local (local): Piensa en los valores locales y en las actividades culturales locales (cofradías, forma de ser, costumbres, etc.) y señala cuál de las situaciones descritas se adapta más a tus preferencias personales.

- 1) Conozco y admito los valores y actividades locales, pero no participo nunca en ellos. Me considero una persona abierta al exterior.
- 2) Defiendo los valores locales como propios, participo a veces en ellos, pero admito también los que vienen de fuera.
- 3) Me siento muy identificado con los valores culturales locales, los considero mucho mejores que los de otros barrios o ciudades y participo regularmente en las actividades. No acepto de buen grado los valores y costumbres que vienen de otros sitios.

- 4) No conozco o no admito los valores y las actividades locales; más bien me gustaría sustituirlos por otros diferentes importados de otros sitios.

Uso de la lengua (I) [leng1]: ¿Qué importancia tiene para ti tu manera de pronunciar y expresarte?

- 1) Es bueno que la gente identifique de dónde soy por cómo hablo, aunque hago lo posible para que la gente note que sé pronunciar de manera adecuada.
- 2) Aunque respeto a los míos, no me preocupa que mi habla se parezca o no a la suya. Siempre escojo la forma de pronunciar más adecuada.
- 3) La identidad personal se construye con la forma de usar la lengua, así es que trato de ser muy personal y de separarme en lo que puedo de la forma de pronunciar de mis orígenes, para parecerme a los modelos más respetados (escritores, periodistas, etc.).
- 4) Lo importante es que al oírme la gente sepa de dónde soy y quiénes son los míos, especialmente por la forma de pronunciar.

Uso de la lengua (II) [leng2]: ¿Crees que los andaluces deberíamos intentar pronunciar de manera más esmerada para acercarnos a modelos más respetados?

- 1) No. Es importante que la gente nos identifique a la hora de escucharnos hablar.
- 2) Un poco. Debemos pronunciar mejor para que se nos entienda al hablar, pero no debemos renunciar completamente a nuestros rasgos andaluces.
- 3) Sí. Debemos esforzarnos por mejorar nuestra forma de pronunciar para acercarnos a modelos más respetados.

