

# UNA PROPUESTA PARA EL USO DE LOS MATERIALES PRESEEA EN LA ASIGNATURA DE SOCIOLINGÜÍSTICA HISPÁNICA: EXPERIENCIAS E IDEAS

*A PROPOSITION FOR THE USE OF PRESEEA MATERIALS IN A SPANISH SOCIOLINGUISTICS COURSE: EXPERIENCES AND IDEAS*

**Marko Kapović**

*Universidad de Zadar, Croacia*

## Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta y experiencias de uso de los materiales PRESEEA en el aula. Se describe detalladamente la manera en la que el autor del presente trabajo utiliza dichos materiales en sus clases de *Sociolingüística Hispánica* y se ofrecen sugerencias a los compañeros que estén interesados en incorporar tareas sociolingüísticas prácticas en su docencia. Las experiencias que se han acumulado en los nueve años desde que se comenzó a contar con los trabajos prácticos realizados con base en los materiales PRESEEA públicamente disponibles en la página web del proyecto han sido muy positivas y se ha confirmado una vez más que el trabajo práctico no solo refuerza y apoya los contenidos teóricos, sino que también sirve para profundizar y entenderlos en un nivel más alto.

**PALABRAS CLAVE:** *aula, docencia, enseñanza, trabajo práctico, PRESEEA*

## Abstract

This paper presents proposals and experiences of using PRESEEA materials in the classroom. It is described in detail how the author of the article uses these materials in their Hispanic sociolinguistics classes and suggestions for colleagues who are interested in incorporating practical sociolinguistic tasks into their teaching are provided. The experiences accumulated over the nine years since practical tasks based on publicly available PRESEEA materials on the project's website began have been very positive. It has once again been confirmed that practical tasks not only reinforce and support theoretical content but also aid in their deeper understanding at a higher level.

**KEY WORDS:** *classroom, teaching, practical tasks, PRESEEA*

## 1 INTRODUCCIÓN

Desde los inicios del proyecto, la influencia de PRESEEA en la sociolingüística hispánica ha sido enorme. Como es natural, esta influencia se ha manifestado de manera muy clara en los estudios sociolingüísticos efectuados fuera del marco de este macroproyecto, visto que toda investigación sociolingüística efectuada en los pasados veinte años ha tenido que entrar en diálogo con PRESEEA.

No obstante, la importancia de PRESEEA va más allá de esto. Dado que una porción importante de los materiales está públicamente disponible en la página web del proyecto (<https://preseea.uah.es/corpus-preseea>), resulta posible utilizarlos de maneras distintas, tanto para fines investigativos como para objetivos de índole pedagógica. En este trabajo, se presentará el uso de los materiales de PRESEEA en el aula, en las clases de *Sociolingüística Hispánica*.

## 2 PROCEDIMIENTO

A partir del curso académico 2014-15, como parte de dicha asignatura en el Departamento de estudios hispánicos e ibéricos de la Universidad de Zadar, Croacia, los materiales PRESEEA se utilizan para la elaboración de un miniestudio sociolingüístico por parte de las alumnas. El objetivo principal es claro: poner en práctica los conocimientos que las estudiantes han adquirido en su carrera hasta el momento. La asignatura *Sociolingüística Hispánica* se imparte en el 1<sup>er</sup> año de máster, después de tres cursos de grado, y, parece ser el momento adecuado para intentar que las alumnas dejen de ser receptoras de los contenidos y se conviertan en autoras. En el caso de la carrera de *Lengua y Literatura Españolas* en la Universidad de Zadar, esto es imposible en etapas anteriores, ya que las estudiantes se matriculan en la carrera sin conocimientos previos de español<sup>1</sup>. Debido a esto, los tres cursos de grado se dedican básicamente a la enseñanza de la lengua<sup>2</sup> y a la adquisición de los conocimientos básicos de lingüística, literatura y cultura hispánicas. Es por eso que, en nuestro caso, resulta imposible introducir una actividad de este tipo antes del máster, pero, obviamente, en carreras de filología hispánica con hablantes nativos, no habría semejantes limitaciones.

### 2.1 Elección de la comunidad lingüística y la variable

La manera de proceder con dicha miniinvestigación sociolingüística es relativamente sencilla y clara. En primer lugar, se tienen que escoger la comunidad lingüística y la variable que se va a analizar (obviamente, hay que tener en cuenta que la variable escogida sea pertinente en la comunidad lingüística en cuestión). Visto que en este momento hay 28 comunidades lingüísticas disponibles<sup>3</sup>, es posible encontrar muestras válidas de muchas

---

<sup>1</sup> Es decir, el conocimiento de la lengua no es un requisito, visto que en la mayoría de los institutos de educación secundaria en Croacia el español como lengua extranjera no está disponible, pero en cada generación hay unas cuantas alumnas que sí lo han cursado y que tienen algunos conocimientos del idioma.

<sup>2</sup> El nivel que se espera de las alumnas al final del grado es un B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER).

<sup>3</sup> Hasta ahora, en las clases de sociolingüística hispánica en la Universidad de Zadar se ha trabajado con las comunidades lingüísticas de La Habana, Montevideo, Santiago de Chile, Caracas, Barranquilla, Sevilla y Las Palmas.

variables distintas. Resulta importante señalar que las transcripciones se pueden consultar en su totalidad, por lo que, en el caso de las variables morfológicas, sintácticas o léxicas contamos con la totalidad de las entrevistas.

Por otro lado, teniendo en cuenta que las muestras sonoras disponibles en la página web del proyecto<sup>4</sup> duran unos diez minutos, al estudiar la variación fónica las variables tienen que ser lo bastante frecuentes como para aparecer en un número significativo de ocasiones en este período de tiempo. Verbigracia, la variable *-d* final no resulta apropiada para este tipo de análisis puesto que aparece en muy pocas ocasiones – en los estudios de Molina Martos (2016: 351) y de Kapović (2022: 151-2; 159) aparece tan solo 7 y 11 veces en diez minutos respectivamente. Tampoco es idóneo para nuestro propósito el estudio de la fricativización de la africada prepalatal /tʃ/, que, por ejemplo, en los estudios de Ivanhoe (2011: 20, 23, 79-80) en La Paz, Baja California o Valenzuela-Hernández (2021: 32, 47) en Chihuahua, aparece en 16 y 18 ocasiones por diez minutos respectivamente. El estudio del yeísmo, donde resulta pertinente, es más factible ya que en Alcalá de Henares (Blanco Canales 2004: 61; 73; 148) y en Madrid (Molina Martos 2006: 134-5) encontramos entre 40 y 50 ocurrencias de la variable por diez minutos. Esto nos indica que también serían viables los estudios del ensordecimiento de la fricativa postalveolar sonora [ʒ] en postalveolar sorda [ʃ] en Argentina y Uruguay. Sin embargo, las verdaderas estrellas de análisis fónico en muestras reducidas son sin duda la *-d-* intervocálica, con entre 67 (Moya *et alii* 2012: 108) y 77 (Villena Ponsoda 2012: 958) ocurrencias por diez minutos en Granada y Málaga respectivamente y, especialmente, la *-s* implosiva, que en el estudio de Kapović (2014: 38-9) llega a aparecer unas 303 veces por diez minutos<sup>5</sup>.

Teniendo en cuenta lo expuesto, hasta ahora en las clases de *Sociolingüística Hispánica* en la Universidad de Zadar hemos trabajado únicamente con la variable *-s* implosiva. Aunque la frecuencia sea muy importante porque permite un análisis más preciso, así como la inclusión de la variación según el contexto fónico, hay muchos otros factores que la hacen idónea para este tipo de ejercicio. De hecho, se trata de la variable por excelencia del variacionismo hispánico<sup>6</sup>, una variable que sirve como base para la caracterización fónica de las variedades conservadoras o innovadoras. Esto, además de ser un argumento en sí mismo, también significa que las alumnas ya de antemano conocen esta variable, que ha sido tratada tanto en clases de fonética y fonología como en clases de variedades de español. Esto es una circunstancia favorable, porque desde el punto de vista didáctico, al introducir nuevas tareas, es siempre bueno partir de lo ya conocido. Otro factor que contribuye a la idoneidad de esta variable es el hecho de que sus variantes principales, la sibilancia [s], la aspiración [h] y la elisión [ø], en un principio les suelen parecer muy discretas y muy distintas unas de las otras a las estudiantes, por lo que, al iniciar el trabajo no les provocan rechazo. Sin embargo, apenas iniciado el análisis, ya se dan cuenta de que estas diferencias son mucho más borrosas y resbaladizas de lo que pensaban al empezar, y esto constituye una de las primeras lecciones de la tarea: hacer conscientes a las alumnas de

<sup>4</sup> <https://preseea.uah.es/corpus-preseea>

<sup>5</sup> Las cifras aproximadas de las frecuencias por diez minutos que se aportan aquí han sido calculadas a partir de los datos sobre el número de informantes, la duración de entrevistas y el número de ocurrencias de las variables en cuestión.

<sup>6</sup> De hecho, Ferguson (1996: 204) considera la *-s* implosiva como una de las variables más estudiadas desde el punto de vista variacionista incluso cuando se toman en cuenta todas las lenguas del mundo.

los continuos fónicos, que conocen como un concepto teórico, pero que no llegan a entender del todo hasta no encontrarse con los casos problemáticos en análisis propios. De hecho, en varias ocasiones a lo largo de los años, las alumnas comentaron que después de este ejercicio entendían mucho mejor estos principios fonológicos. En todo caso, aunque por lo aducido la -s implosiva parece ser la variable más práctica para este tipo de ejercicios, las otras variables con frecuencia suficiente tampoco dejan de ser factibles.

## 2.2 Instrucciones para el trabajo

Ya en la primera semana de las clases, en el momento de explicar el programa, se les anuncia a las alumnas que una parte obligatoria de la asignatura que están cursando es la elaboración de un trabajo práctico y que este trabajo constituye un 30% de la nota final. Se les explica que cada una de ellas analizará una entrevista sociolingüística y que, luego, al final del cuatrimestre, unirán todos los análisis parciales para efectuar una miniinvestigación sociolingüística. Después de aproximadamente un mes de clases se les dan las instrucciones más detalladas y se les explica qué es exactamente lo que tienen que hacer. Este parece ser el momento justo, porque hasta entonces ya han podido ver en líneas generales cuáles son las materias tratadas en la asignatura y cuáles son las preocupaciones principales de la sociolingüística variacionista como disciplina lingüística. Se les da más de un mes para llevar a cabo el trabajo y se les advierte que es importante irlo haciendo poco a poco, escuchando las conversaciones con cuidado varias veces. Paralelamente con esta tarea, en las clases van aprendiendo sobre el tiempo real y aparente, sobre los cambios en marcha, sobre la influencia de los distintos grupos sociales en estos cambios, lo que constituye la teoría que tendrán que poner en práctica en la elaboración del trabajo final conjunto.

Huelga decir que las instrucciones para el trabajo tienen que ser muy precisas. También resulta importante reiterar que se trata de la primera vez que las alumnas se enfrentan a una tarea de este tipo y las cosas que a un investigador con experiencia le puedan parecer tan intuitivas que ni siquiera son dignas de mención, se tienen que explicitar para los principiantes. En este sentido, primero se le asigna a cada una de las alumnas una o varias entrevistas, en función de su número. Verbigracia, en el último curso, el de 2022-23, en la asignatura de *Sociolingüística Hispánica* se matricularon 16 alumnas y cada una analizó una entrevista, mientras que en los cursos en los que había menos, por ejemplo 9 alumnas, cada una analizó dos entrevistas para llegar a un total más representativo. Cuando no se analizan todas las entrevistas disponibles, se escogen los informantes de manera que estén representados igualmente los dos géneros, los grupos etarios más joven y más mayor y las personas con estudios básicos y superiores, para que en el análisis conjunto final se puedan contrastar y puedan observarse las diferencias según los distintos grupos sociales. A continuación, se les aconseja a las alumnas la descarga de alguno de los programas para la transcripción, ya que estas herramientas proporcionan una notable simplificación en esta labor<sup>7</sup>. Luego se les explican las variantes que tener en cuenta, que, como ya se

---

<sup>7</sup> El autor de este texto aconseja utilizar el programa *Express Scribe* por su sencillez y disponibilidad gratis, pero hay varios otros que se pueden utilizar.

ha dicho, conocen de antemano<sup>8</sup> y se establecen las variables lingüísticas que se tienen que tomar en cuenta. Se trabaja solamente con los entornos fónicos más sencillos, sC, s#C, s#V y s##, lo que no deja de ser un reto para estas alumnas que lo hacen por primera vez. Al final se les pide que a la hora de codificar sus entrevistas hagan una lista de todas las palabras que contienen la -s implosiva, que precisen en qué contexto ha aparecido cada una y cuál de los alófonos se ha realizado en este entorno concreto. También, como se puede apreciar en la Figura 1, se les proporciona una tabla en *Excel* para que les sirva de ayuda a la hora de hacer análisis estadístico descriptivo<sup>9</sup>.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1		sC				s#C				s#V				s##			
2		s	h	ø		s	h	ø		s	h	ø		s	h	ø	
3	N																
4	%																
5																	
6																	
7		Total															
8		s	h	ø													
9	N																
10	%																
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	

Figura 1: Tabla para el cálculo de frecuencias relativas

Al final, resulta muy importante escoger una entrevista al azar, y después de todas las explicaciones e instrucciones, hacer entre todos un análisis de las primeras realizaciones de la -s implosiva. De esta manera, las estudiantes ven cómo se descargan los archivos audio y la transcripción, cómo se encuentra el inicio del audio y, finalmente, cómo se codifican en práctica las ocurrencias de la -s implosiva. Es aconsejable analizar estos ejemplos en la pizarra, en una tabla como la que ellas tendrán que utilizar para presentar su trabajo. También huelga decir que cuanto más tiempo se dedique a la explicación de la tarea y al análisis conjunto de los ejemplos, mejores serán los resultados finales.

### 3 PROBLEMAS Y ERRORES FRECUENTES

A la hora de corregir los trabajos prácticos de las alumnas, resulta muy útil diferenciar entre dos tipos de errores. Por un lado, están las interpretaciones erróneas de las realizaciones concretas de la -s implosiva y, por el otro, los errores propiamente dichos. Resulta obvio que las interpretaciones erróneas son esperables y que no se les puede considerar como errores muy graves. Dado que se trata de la primera vez que las alumnas hacen un ejercicio de este tipo y teniendo en cuenta que no son hablantes nativas, esta tarea sirve principalmente como un ejercicio para ellas y resultaría muy desmotivador que esto

<sup>8</sup> Obviamente, aquí hay que tener cuidado con la variedad analizada. Por ejemplo, cuando trabajamos con la variedad de Sevilla, hubo que incluir una cuarta variante, la llamada nueva africada andaluza [t̪s] o [t̪ʃ], visto que resulta pertinente en esta comunidad lingüística.

<sup>9</sup> Aunque no parezca completamente necesario preparar una tabla así para las alumnas, en las ocasiones cuando no se ha realizado esta tarea, los resultados han sido tan inmanejables y dispares entre sí que se ha decidido que es mejor permitirles que se centren en la parte lingüística del análisis y que la parte estadística, la cual con frecuencia genera un rechazo inicial, se les haga más sencilla. La tabla se les proporciona para que les resulte más fácil organizar y presentar los datos, pero los cálculos de las frecuencias relativas los hacen ellas mismas.

afectara significativamente a su calificación: al evaluar los trabajos, hay que tener en cuenta que esta tarea supone un esfuerzo muy grande por su parte.

Los errores que tienen mayor peso en la nota final son aquellos que se consideran más graves porque se refieren a los contenidos que se supone que las alumnas ya tienen adquiridos. Verbigracia, uno de los errores que surgen ocasionalmente es la inclusión de la *s-* inicial de sílaba en el análisis, lo que, a este nivel de la carrera, ya no debería suceder. También constituyen errores más graves las instancias en las que se omiten algunos ejemplos de las eses implosivas. Esto típicamente sucede cuando la *-s* implosiva se escribe con algún grafema que no sea la <*s*>, como en ‘extraño’, o en variedades seseantes con palabras que contienen <*z*>, como ‘ajedrez’, y a veces también en grupos consonánticos donde se evalúa mal su posición silábica, como en ‘transcurso’. También es un error común omitir una de las eses implosivas si aparecen varias en la misma palabra, así como evaluar incorrectamente el contexto en el que aparece la *-s* implosiva (típicamente por descuido se pone *sC* en vez de *s#C*, o cualquier otra combinación). Otro error es no excluir las neutralizaciones del análisis<sup>10</sup>, y entre los errores más graves, aunque poco frecuentes, se incluye el análisis del habla del entrevistador, lo que evidencia una clara falta de comprensión del objetivo básico de la tarea.

En cuanto a las interpretaciones erróneas, suele prevalecer la sobreestimación de la sibilancia. Esto se puede explicar por el mecanismo mental mediante el cual interpretamos automáticamente los alófonos de un fonema como este mismo fonema. De esta manera, aunque en efecto se pronuncie [h], nosotros interpretamos esta pronunciación como perteneciente al fonema /s/, e incluso nuestro cerebro nos puede engañar para pensar que en realidad se ha pronunciado el fono [s]. De hecho, una de las tareas principales del transcriptor es luchar contra este proceso automático e intentar descifrar la pronunciación física real que ha tenido lugar<sup>11</sup>. También ocurre con cierta frecuencia entre las alumnas la tendencia a transcribir de la misma manera la ocurrencia de la *-s* implosiva en la misma palabra, o en el mismo contexto fónico. De esta manera, si, por ejemplo, han transcrito la *-s* de la palabra *gustar* como [h], lo hacen así en todas las instancias cuando aparece esta palabra, o, incluso, en todos los contextos *st*. Otro error común lo constituyen las estimaciones de cuando una pausa llega a ser una pausa – a veces, incluso en situaciones cuando esta es más que obvia no llega a ser interpretada como tal, posiblemente porque les confunden las normas de la transliteración. En la Figura 2 se pueden ver algunas de las observaciones que se les hacen a las alumnas<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> En los ejemplos como *los sofás* resulta imposible saber si la [s] que se pronuncia forma parte de la coda de la primera palabra o el inicio de la segunda. Estos ejemplos también hay que explicarlos de antemano.

<sup>11</sup> Obviamente, en trabajos científicos resulta muy útil utilizar programas para el análisis acústico, como *Praat* (Boersma y Weenink), para asegurarse de una mayor objetividad a la hora de transcribir, pero esto no resulta realístico en un trabajo estudiantil.

<sup>12</sup> Las notas en el sistema croata se asignan de 1 (suspenso) a 5 (sobresaliente).

Nombre y apellidos	Errores	Interpretaciones erróneas	Cálculo estadístico	Revisión	Observaciones	Nota	Nota final (después del trabajo colectivo)
	4%	28%	Bien	Sí	Sobreestimación importante de la [s], especialmente en sC.	4	
	3%	9%	Bien	No	<b>¡Muy bien hecho!</b>	5	
			Faltan porcentajes por contexto	Sí	Subestimación importante de [ø]. <b>¡Hay que analizar las palabras que se repiten también!</b>		
	18%	11%	Bien	Sí	Tendencia a la subestimación de contextos prepausales. <b>Transcripciones de la s inicial de sílaba.</b>	3/4	
	11%	9,5%	Bien	Sí	Decides sobre las pausas de manera automática, cada vez que pone una /.	4/5	
	17%	11%	Bien	Sí	Tendencia a la subestimación de contextos prepausales. Omisión de palabras cuando no se escriben con -s o cuando se repiten.	3/4	
	11%	17%	Bien	Sí	Sobreestimación leve de la [s], especialmente en sC. Subestimación de los contextos prepausales.	4	
	12%	38%	Bien	Sí	Sobreestimación importante de la [s].	3	
	1%	7%	Faltan porcentajes por contexto	No	<b>¡Muy bien hecho!</b>	5	

Figura 2: Comentarios y notas de trabajos estudiantiles

#### 4 EL TRABAJO COLECTIVO

Una vez hechas las revisiones<sup>13</sup> las alumnas proceden a elaborar el trabajo final. La idea básica de este es sencilla: juntar los datos de todos los informantes que se han analizado y efectuar una miniinvestigación sociolingüística. Se les dan otra vez instrucciones muy precisas y se espera de ellas que imiten la estructura de los muchos trabajos sociolingüísticos que se han comentado a lo largo del cuatrimestre. Así se espera que se calcule la distribución total (en números absolutos y frecuencias relativas) de las variantes de la -s implosiva en la comunidad lingüística en cuestión, que se presente la distribución de la variable en los distintos contextos fónicos y también que estos datos se crucen con los factores externos de género, edad y nivel de estudios. Los datos se tienen que presentar en forma de gráficos adecuados para que se puedan seguir sin problemas en una presentación oral del trabajo. Por último, como la parte más importante del trabajo, las alumnas intentan establecer cuáles son las tendencias de la comunidad lingüística en cuestión en cuanto a dicha variable, explicar si hay indicios de un cambio en marcha<sup>14</sup> o si

<sup>13</sup> La idea básica de las revisiones es que las alumnas después de los comentarios del profesor vuelvan a escuchar la grabación e intenten analizarla teniendo en cuenta el patrón de los errores (los trabajos no se corrigen enteros, sino que se escogen muestras representativas del análisis). De esta manera se procura obtener una mayor unidad entre los distintos análisis para facilitar la elaboración del trabajo colectivo.

<sup>14</sup> Aquí podemos comentar uno de los lados negativos del análisis de la variable -s implosiva en estos trabajos. Se trata del hecho de que a las alumnas les suele llamar mucho la atención la posibilidad de estudiar los cambios en marcha y de desentrañar sus mecanismos básicos. En este sentido el análisis de la -s implosiva les deja algo insatisfechas, porque se trata de una variable generalmente estable en las distintas variedades del mundo hispanohablante (véanse por ejemplo Labov, 1994:547-99; Silva-Corvalán, 2001:24-5; Gimeno Menéndez, 2006, 2008; Samper Padilla, 2011:106), lo que a veces incluso resulta en unos intentos forzados de interpretar ciertos patrones como indicadores de cambio.

se trata de una variable estable y aducir qué grupos sociales favorecen el debilitamiento y en qué contextos, y cuáles la desfavorecen. En la Figura 3 se puede observar un ejemplo de un gráfico producido por las alumnas en el año académico 2015-16.

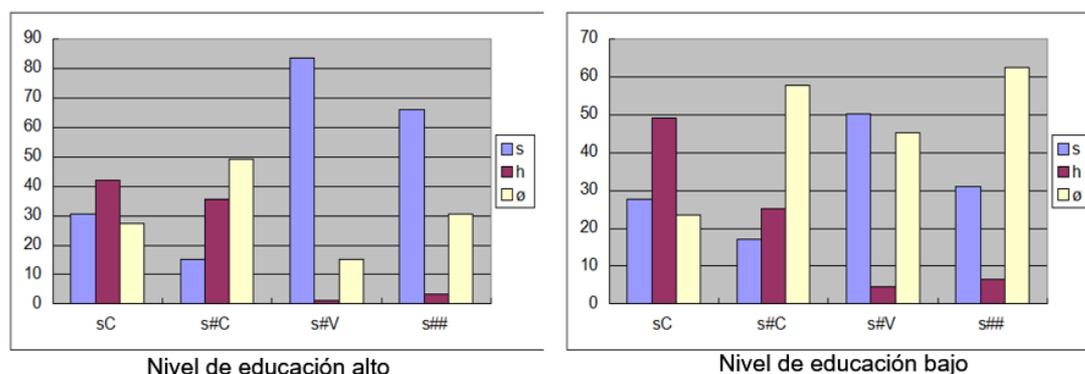


Figura 3: Ejemplo de gráficos de las alumnas: la -s impositiva en Montevideo

Con respecto a los resultados, lógicamente no se pueden considerar como fidedignos, visto que se trata de unos primeros análisis de alumnas que no han sido corregidos en su totalidad. Aun después de la corrección y las revisiones, persistirán algunas interpretaciones erróneas y habrá errores de otro tipo. Además, se trata de muestras de solo diez minutos analizadas por personas distintas sin la posibilidad de garantizar los criterios de transcripción completamente análogos entre ellas. No obstante, como ejercicio práctico en una asignatura de sociolingüística, resulta de una utilidad enorme.

## 5 CONCLUSIONES

Después de nueve años de la práctica de utilizar los materiales PRESEEA en la asignatura de *Sociolingüística Hispánica* se pueden valorar sus efectos. La experiencia se puede calificar como muy positiva, visto que añade una dimensión adicional a las clases. La asignatura se vuelve mucho más práctica, las alumnas se involucran más con los contenidos de las clases y dejan de ser meras receptoras de materias impartidas, convirtiéndose en productoras de contenido. De esta manera, consiguen comprender de una forma mucho más profunda la estructura de estudios sociolingüísticos, así como entender mejor e interpretar más claramente sus resultados. Aunque obviamente hay quejas por la carga adicional de trabajo, al final, la gran mayoría muestra su satisfacción con el trabajo hecho y con el camino recorrido en la asignatura. La tarea en sí para las alumnas resulta útil en varios niveles. Por una parte, hacen el análisis de habla semiespontánea, que, para ellas, como aprendices de español, ya supone un reto importante. También se fijan en la variabilidad de la lengua y aprenden de primera mano cómo funcionan algunas de las variables más importantes del español y cuáles son los condicionantes más importantes de su variabilidad. Después proceden a codificar los datos y aprenden a hacer el análisis estadístico básico. Parece, por lo tanto, que la idea principal tras la tarea —que sirva como un ejercicio para poner en práctica los conocimientos teóricos que se imparten en la asignatura de *Sociolingüística Hispánica* y para comprender de una manera más profunda los postulados sociolingüísticos básicos— se cumple con creces.

## 6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Canales, Ana (2004): *Estudio sociolingüístico de Alcalá de Henares*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Boersma, Paul y David Weenink (2016): *Praat: doing phonetics by computer*, version 6.0.19 ed. [www.praat.org](http://www.praat.org)
- Ferguson, Charles A. (1990, 1996<sup>2</sup>). «From Esses to Aitches: Identifying Pathways of Diachronic Change», en Ferguson, Charles A. (ed. Huebner, T.), *Sociolinguistic Perspectives: Papers on Language in Society, 1959-1994*, Nueva York/Oxford, Oxford University Press, 200-216.
- Gimeno Menéndez, Francisco (2006): «En torno a la comunidad de habla: la elisión de -s final», en Company Company, Concepción y José G. Moreno de Alba (coords.), *Actas del VII congreso internacional de historia de la lengua española*, Arco Libros, Mérida (Yucatán) I, 255-274.
- Gimeno Menéndez, Francisco (2008): «El cambio lingüístico estable. La elisión de -s final en español», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 12, 141-155.
- Ivanhoe Gil Burgoin, Carlos (2011): *El español del municipio de La Paz, Baja California sur: variación fónica y entonativa*, Tesis de licenciatura, Escuela nacional de antropología e historia, México, D.F. Disponible en: [https://www.academia.edu/33261776/EL\\_ES\\_PA%C3%91OL\\_DEL\\_MUNICIPIO\\_DE\\_LA\\_PAZ\\_VARIACION\\_FONICA\\_Y\\_ENTONATIVA\\_2011](https://www.academia.edu/33261776/EL_ES_PA%C3%91OL_DEL_MUNICIPIO_DE_LA_PAZ_VARIACION_FONICA_Y_ENTONATIVA_2011)
- Kapović, Marko (2014): *Análisis sociolingüístico de la variable (s) en el habla de Ciudad Real*. Tesis doctoral, Zadar, Universidad de Zadar, Croacia. Inédita. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/321251653\\_Analisis\\_sociolingüístico\\_de\\_la\\_variabile\\_s\\_en\\_el\\_habla\\_de\\_Ciudad\\_Real](https://www.researchgate.net/publication/321251653_Analisis_sociolingüístico_de_la_variabile_s_en_el_habla_de_Ciudad_Real)
- Kapović, Marko (2022): «¿Usté en Ciudad Real dice Madrid? Estudio sociolingüístico de la -d final de palabra en el habla de Ciudad Real», *Spanish in Context*, 19, 1, 146-174.
- Labov, William (1994): *Principles of Linguistic Change. Volume 1: Internal Factors*, Cambridge, MA/Oxford, Blackwell.
- Molina Martos, Isabel (2006): «Innovación y difusión del cambio lingüístico en Madrid», *Revista de Filología Española*, 86, 1, 127-149.
- Molina Martos, Isabel (2016): «Variación de la -d/ final de palabra en Madrid: ¿prestigio abierto o encubierto?», *Boletín de Filología*, 51, 2, 347-367.
- Moya Corral, Juan Antonio, Emilio J. García Wiedemann, Esteban T. Montoro del Arco, Marcin Sosiński, María Concepción Torres López, Francisca Pose Furest y Elisabeth Melguizo Moreno (2012): «La /d/ intervocálica en Granada: factores lingüísticos y sociales», en Waluch-de la Torre, Edyta y Juan Antonio Moya Corral (coords.): *Español hablado. Estudios sobre el corpus PRESEEA-GRANADA*, Varsovia, Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia, 95-149.
- Samper Padilla, José Antonio (2011): «Sociophonological Variation and Change in Spain», en Díaz Campos, Manuel (ed.): *Handbook of Spanish Sociolinguistics*, Nueva York, Wiley-Blackwell, 98-120.
- Silva-Corvalán, Carmen (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D.C., Georgetown University Press.
- Valenzuela-Hernández, Latasha, L. (2021): *La variación sociofonológica de /tʃ/ en Chihuahua, México*, Tesis de maestría, Louisiana State University. Disponible en: [https://repository.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6386&context=gradschool\\_theses](https://repository.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6386&context=gradschool_theses)
- Villena Ponsoda, Juan Andrés (2012): «Estatus, red e individuo. Fundamentos del análisis escalonado de la variación lingüística. Elisión de /d/ en el español de Málaga», en Val Álvaro, José Francisco et alii (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de Lingüística General*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 953-970.